COLECCIÓN
DIDÁCTICA

2.ª Edición

Didáctica General

PEARSON
Prentice Hall

UNED

Coordinadores:
Antonio Medina Rivilla
Francisco Salvador Mata

Didáctica General

Segunda edición

Didáctica General

Coordinadores y autores:
Antonio Medina Rivilla
UNED
Francisco Salvador Mata
Universidad de Granada

Coautores (por orden alfabético):
Rosario Arroyo González
Universidad de Granada
Florentino Blázquez Entonado
Universidad de Extremadura
Pedro S. de Vicente Rodríguez
Universidad de Granada
Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada
José Luis Gallego Ortega
Universidad de Granada
Manuel Lucero Fustes
Universidad de Extremadura
Norah McWilliam

Director de la Colección Didáctica
Antonio Medina Rivilla

PEARSON Prentice Hall

UNED

Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima
Montevideo • San Juan • San José • Santiago • Sâo Paulo • White Plains

Datos de catalogación bibliográfica

Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (Coords.)
Didáctica General
PEARSON EDUCACIÓN, Madrid, 2009

ISBN: 978-84-832-2224-9
ISBN UNED: 978-84-362-5884-4
Materia: Didáctica y metodología 37.02

Formato: 170 x 240 Páginas: 480

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos-www.cedro.org <www.cedro.org>), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Publicado por la editorial Pearson Educación y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los autores son responsables de la elección y presentación de los hechos contenidos en esta obra, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente las de la editorial ni las de la UNED, ni comprometen a estas entidades.

DERECHOS RESERVADOS DE LA SEGUNDA EDICIÓN
© 2009 por PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
Ribera del Loira, 28
28042 Madrid (España)

PEARSON PRENTICE HALL es un sello editorial autorizado de PEARSON EDUCACIÓN

Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (Coords.)
Didáctica General

ISBN: 978-84-8322-521-9
ISBN UNED: 978-84-362-5884-4
Depósito Legal:

Editor: Alberto Cañizal
Técnico editorial: María Varela
Equipo de producción:
Director: José Antonio Clares
Técnico: Tini Cardoso
Diseño de cubierta: Departamento de Diseño de PEARSON EDUCACIÓN
Composición: Artedís, S.L.L.
Impreso por: Gráficas Rógar, S.A.

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Este libro ha sido impreso con papel y tintas ecológicos

SUMARIO

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN 1

1. La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada 3
2. Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica 39
3. Investigación en Didáctica y desarrollo del conocimiento práctico 75

PARTE II. ESTRUCTURA Y PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO 109

4. Planificación del proceso didáctico: objetivos y fines 111
5. Contenidos y competencias básicas en el proceso didáctico 139
6. Metodología de la acción didáctica 167
7. Los medios y recursos en el proceso didáctico 197

PARTE III. ENFOQUES EN LA ACCIÓN DIDÁCTICA 219

8. La evaluación en educación 243
9. Características e instrumentos de evaluación en las Etapas de Educación Infantil y Primaria 271
10. Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinaridad 293
11. Enfoque didáctico para la individualización 321
12. Enfoque didáctico para la socialización 353

PARTE IV. INNOVACIÓN Y CULTURA PROFESIONAL 387

13. Enfoque didáctico para la interculturalidad 389
14. Indagación e innovación en didáctica 415
15. Cultura e iniciación profesional del docente 439

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN

1. La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada 3

2. Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica 39

3. Investigación en Didáctica y desarrollo del conocimiento práctico 75

CAPÍTULO 1

La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Descripción del contenido
4. La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada
5. Perspectivas de la Didáctica: Tecnológica, artística y profesionalizadora-indagadora
   - 5.1. Tecnológica
   - 5.2. La perspectiva artística de la Didáctica
   - 5.3. La didáctica cultural-indagadora
6. La construcción del saber didáctico desde los modelos glocalizadores
7. La evolución del conocimiento didáctico en el ecosistema del aula
8. La Didáctica: reflexión y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia
9. Objeto, límites y posibilidades de la Didáctica
10. La Didáctica y los procesos metodológicos
11. Didáctica, tradición latino-sajona y diálogo curricular anglo-americano
12. La Didáctica, visión socio-comunicativa
13. La Didáctica campo-materia de la formación del profesorado

Actividades

Autoevaluación

Bibliografía

Antonio Medina Rivilla

1. Introducción

El conocimiento de la Didáctica es esencial para el Profesorado, al representar una de las disciplinas nucleares del Corpus Pedagógico, centrándose en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema a estudiar pretende clarificar la situación de la Didáctica y su papel en el conjunto de las materias de la educación, identificando su objeto, clarificando las posibilidades y creando los escenarios formativos más representativos para apoyar al Profesorado en la toma de decisiones docentes-discentes.

El saber didáctico es necesario al profesorado e imprescindible para los maestros, quienes forman las actitudes y enseñan las estrategias de aprendizaje más adecuadas para aprender a lo largo de la vida.

La Didáctica es una disciplina caracterizada por su finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento, base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico.

a) Competencia: construir la disciplina de la Didáctica y mejorar la práctica formativa, integrando la investigación teórica y la actuación docente.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Comprender el sentido y concepciones de la Didáctica como disciplina pedagógica.
2) Valorar las principales visiones de la Didáctica y su sentido interactivo con el currículum.
3) Profundizar y generar una opción propia de la Didáctica como disciplina básica para la formación del profesorado.
4) Aplicar a la concepción didáctica el conjunto de disciplinas que la amplían y fundamentan.
5) Estimar críticamente la aportación del saber didáctico a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la clase y en las comunidades de aprendizaje.

3. Descripción del contenido

- La didáctica: Disciplina pedagógica aplicada.
- Perspectivas de la Didáctica: Tecnológica, artística y profesionalizadora-indagadora.

– La construcción del saber didáctico desde los modelos glocalizadores. La evolución del conocimiento didáctico en el ecosistema del aula.

– La Didáctica: reflexión y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia. Objetivos, límites y posibilidades de la Didáctica.

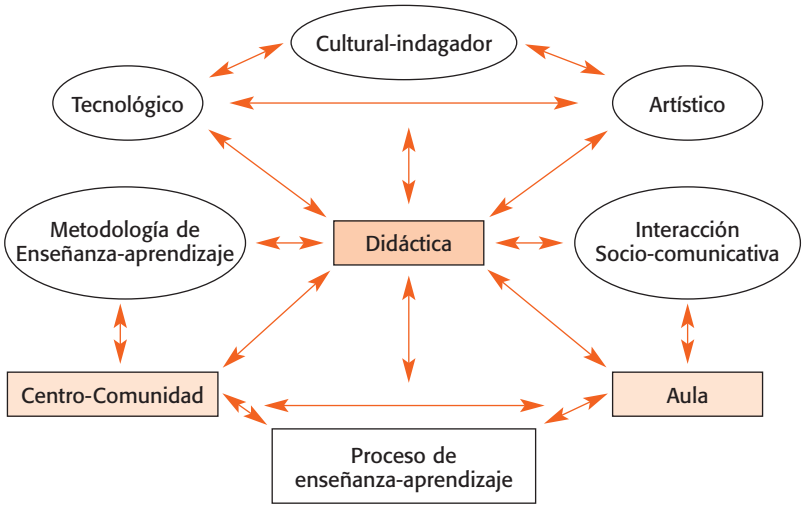


Figura 1.1. Mapa representativo del saber didáctico

4. La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada

La definición literal de Didáctica en su doble raíz **docere**: enseñar y **discere**: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender, reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente de «docere» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz «discere», que hace mención al que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo y dar respuesta a los continuos desafíos de un mundo en permanente cambio.

Los agentes, docentes y discentes, hacen referencia a los protagonistas, que construyen un conocimiento esencial, que se ha ido consolidando y dando respuesta al proceso interactivo o acto didáctico (Rodríguez Diéguez, 1985; Ferrández, 1996), quienes consideran la actuación didáctica en reciprocidad entre

docente y discente, definida como acto comunicativo-interactivo. En otros trabajos hemos planteado (Medina, 1988, 1991, 1995) que es necesario un estudio riguroso del conjunto de procesos e interacciones y la comprensión del intercambio favorable y formativo entre docente-discente al llevarse a cabo la acción de enseñanza-aprendizaje, «enseñaje» para De la Torre (1999). Surge y se consolida una disciplina pedagógica específica que hace objeto de estudio la realización y proyección de tal proceso de enseñanza-aprendizaje y el conjunto de tareas más formativas que han de llevarse a cabo aplicando una metodología propiciadora de su óptima adaptación. **La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos;** con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturas) y espacios no formales.

La Pedagogía es la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas.

La Didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica amplía el saber pedagógico y psicopedagógico aportando los modelos socio-comunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes-discentes, ofreciendo la interpretación y el compromiso más coherente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes. La Didáctica es una disciplina con una gran proyección-práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes. La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: **para qué** formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, **quiénes** son nuestros estudiantes y cómo aprenden, **qué** hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos.

La Didáctica se desarrolla mediante la selección de los problemas representativos de la vida educativa en las aulas, centro y comunidades. Nuestro trabajo

como profesores y profesoras es descubrir y buscar nuevos caminos para dar solución a tales problemas.

5. Perspectivas de la Didáctica: Tecnológica, artística y profesionalizadora-indagadora

La construcción de la Didáctica como disciplina pedagógica se lleva a cabo desde diversos enfoques ligados al modo peculiar de elaborar el saber y tomar decisiones innovadoras que caracterizan a los seres humanos en general, a las comunidades de investigadores en Didáctica y a los prácticos de la enseñanza en particular.

5.1. Tecnológica

La generación del saber didáctico y la acción formativa desde una perspectiva tecnológica, a juicio de varios autores entre los que destacan Skinner (1973) y en España Fernández Huerta (1990) en el prólogo a la materia de Didáctica General, han considerado que la reflexión didáctica desde esta opción es el puente normativo-fundamentado entre la teoría y la práctica, que implica una sistematización rigurosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificado con tal base y previsión, que las decisiones que han de asumirse en torno al conocimiento y el trabajo docente-discente deben ser realizadas mediante la aplicación justificada y deliberadamente secuenciada de las acciones más eficaces y eficientes, que el saber científico nos pueda aportar.

La visión tecnológica se apoya en la ciencia y en la planificación sistemática de las acciones propias de la tarea de enseñanza-aprendizaje, entendida ésta como la estructuración y justificación del conjunto de procesos y modos de intervención más adecuados y ajustados que podamos llevar a cabo. El saber y la acción tecnológica han tenido en el pensamiento positivista y en las nuevas tecnologías sus apoyos teórico-aplicados más fundamentados, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser adecuadamente planificado y ajustadamente realizado encontrando en la previsión razonada y en el análisis de las necesidades y contextos formativos las claves de los modos de acción y desarrollo del saber hacer más apropiado para alcanzar el modelo instructivo-formativo más estimado. La visión tecnológica se apoya en modelos explicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje que necesitan ser construidos desde la aportación de los procedimientos y concepciones rigurosas del posible modo de actuar de los seres humanos, orientados por las finalidades formativas más valiosas que cada comunidad educativa ha de seleccionar y valorar.

La perspectiva tecnológica de la Didáctica requiere de la emergencia y secuenciación de las intencionalidades educativas, concretadas en los objetivos de

realización humana y académica más formativos, fruto de la explicitación de los auténticos modelos de ser, saber y vivir en una sociedad tecnológica. Las finalidades han de ser concretadas y justificadas por las comunidades educativas y de expertos, que necesariamente han de decidir «para qué» se han de capacitar y comprometerse los seres humanos en un nuevo mundo en tensión ante los retos de la incertidumbre, la interculturidad, el saber y hacer tecnológico y la glocalización. Si se es capaz de acordar qué valores, capacidades, estilos de comportamiento y formas paradigmáticas de actuar han de ser objeto de transformación y enseñanza-aprendizaje para las personas y las comunidades, nos encontramos con un primer referente fundamental que sirve de pórtico a los modos de pensar y hacer de las instituciones educativas. Esta selección de finalidades, no olvida el valor caracterizador de los procesos, pero replantea el sentido integrador de las personas en sus grupos humanos, dentro de un planteamiento tecnológico con orientación humanista. La tarea esencial de una didáctica tecnológica es valorar y actuar para lograr que estudiantes y profesorado puedan encontrar el camino más pertinente para que cada uno de ellos, y singularmente los estudiantes, descubran y apliquen los recursos y procedimientos más adecuados para alcanzar con éxito y satisfacción las intencionalidades formativas, los objetivos y las competencias más valiosas mediante un proceso didáctico eficiente, eficaz y gratificante, que devuelva a cada participante el conocimiento y la aceptación creadora del modelo de plena realización en estrecho contacto con los retos de las Nuevas Tecnologías, pero adoptando las opciones más axiológicas y formativas en un mundo en continuo cambio.

5.2. La perspectiva artística de la Didáctica

La tarea docente y el aprendizaje docente encuentran en la metáfora del arte un nuevo referente, así es arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, actitud poética y bellamente. La acción de enseñar para que otras personas aprendan es una tarea en parte artística y en alto grado poética.

La analogía con dos grandes artes, la pintura y la poesía, nos evidencia que ambas reclaman de sus autores creativas dotes personales, pero sobre todo disciplina y engrandecimiento de ánimo, esfuerzo continuo y placer ante la obra descubierta. El docente ha de aprender del pintor su dominio profundo del dibujo y del color, recordemos a Goya y a Picasso, solo dos muestras, sin duda profundas. Goya logra dominar con fuerza el dibujo en sus múltiples grabados y pinturas, representativas de hechos sociales, pensemos en los sucesos del dos de mayo y en las figuras alegóricas, que muestran como pocos autores la fuerza de su policromía y el dominio del trazo.

Si en Goya el dominio del diseño y de la policromía son fecundos, pocos pintores como Picasso han encontrado la justeza del trazado y del dibujo transformados por los tonos y la policromía del color intenso y a veces estridente, que recuerdan su alma poética malagueña, pero si en el arte de la representación del

dibujo y el color se evidencia el artista, lo es más en el sello profundo y de deeite de la palabra, así solo dos elecciones por sus ecosistemas de Baeza y Úbeda, recordando a Machado y San Juan de la Cruz quienes evidencian no solo el dominio estético de la palabra si no el sentimiento más hondo y el modo creativo de expresarlo. Don Antonio nos muestra la poética versificada de una Baeza llena de color y plena de historia en los poemas de los olivos y Úbeda es percibida y sentida con la sutileza de la que solo puede hacer gala el creador del *Cántico Espiritual.*

Estos referentes nos llenan de poética transformación y de intensos sentimientos en los modos de hacer vida y rehacer la historia de las aulas, las escuelas y los estilos de crear saber desde unas vivencias plenamente creativas.

La Didáctica artística necesariamente ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivirse en su camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente humano. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son itinerarios llenos de ilusión y flexibilidad, que invitan y comprometen a la creación y a la búsqueda permanente. Los valores y las verdaderas tareas formativas «se hacen en el camino comprometido de la acción transformadora de cada aula», «entorno próximo y lejano» y desafíos socio-laborales en continua transformación.

Esta visión del arte, ligada a la enseñanza y a los principios clarificadores de la misma han sido descritos y justificados entre otros autores por Gage (1978), Eisner (1995) y más recientemente Woods (1996), quienes consideran que es impensable encontrar normas y leyes que con carácter general puedan servir para dar respuesta a las peculiares formas de enseñar y aprender de cada persona y grupo humano, quienes se comportan de forma muy particular en el amplio marco de las acciones educativas y de los modelos cambiantes de una sociedad tecnológica compleja y ambigua.

El saber didáctico emergente desde esta perspectiva, lejos de ser entendido como un espacio de relativismo y de formas cambiantes de conocer y hacer, implica al profesorado en el estrecho camino y la continua disciplina intercultural y socio-laboral del artista, que se esfuerza en conectar su trabajo con los grandes desafíos de los seres humanos y plantea su enseñanza como una tarea siempre inacabada, pero orientada por la fecundidad de la estética creadora, el buen gusto y el esfuerzo continuo por alumbrar la mejor obra posible, la práctica más gratificante y el deleite poético.

5.3. La Didáctica cultural-indagadora

Es la disciplina emergente que se configura y hace realidad desde el trabajo compartido del profesorado, investigadores y personas (estudiantes, familias, microgrupos) seriamente comprometidas con el valor y transformación, que una materia pedagógica de la naturaleza de la Didáctica ha de alcanzar.

El profesorado y la comunidad de didactas en general pretende dar cuerpo de plenitud a una disciplina en continua emergencia y de dificultad de unanimidad entre los más diversos autores del campo, abogando por su coherencia interna, su incardinación en las instituciones educativas y de formación y su desarrollo en los marcos académicos más adecuados para afianzarla.

La disciplina de Didáctica alcanza identidad, rigor y altura académico-transformadora cuando es capaz de encontrar su propia caracterización, demarcar su objeto, acuñar los problemas sustantivos, aplicar una metodología heurístico-comunicativa y afianzar su campo de acción teórico-práctico, en el que se encuentran los componentes más representativos del saber y actuar educativo, proyectado en la mejora continua de la profesionalidad docente y formación integral de los estudiantes.

¿Qué representa esta opción para el avance de la Didáctica como disciplina?

Pensar la Didáctica como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientados a formar integralmente a los estudiantes y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes se viven como los colaboradores más activos en el incremento del conocimiento y mejora de la práctica educativa.

La Didáctica es una disciplina pedagógica centrada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pretende la formación y desarrollo instructivo-formativo de los estudiantes y la mejora de la concepción y práctica docente, mediante la generación de un entorno cultural netamente didáctico, basado y reconstruido de una actitud rigurosamente indagadora del profesorado y colaboradores.

6. La construcción del saber didáctico desde los modelos glocalizadores

El saber didáctico es la síntesis del conjunto de conocimientos, métodos, modos de intervención y estilos de comunicar la cultura en instituciones formales y no formales, orientados a formar integralmente a los estudiantes.

El modelo glocalizador se caracteriza por integrar lo más representativo y singular de lo local-comarcal con la visión global de la colaboración entre los seres humanos para encontrar las soluciones más adecuadas a los múltiples problemas ante los que hemos de implicarnos y ofrecer respuestas generadoras de calidad de vida.

La intersección entre el conocimiento de lo local y lo universal, se caracteriza por devolver a cada docente el reto de la búsqueda de los aspectos más destacados de la comunidad en la que interactúa, desvelando qué expectativas y tareas son las más significativas de tal comunidad para procurar ofrecer ideas y

reflexiones valiosas que incrementen la identidad y las actitudes favorables hacia un ecosistema natural y propio de los estudiantes avanzando en la valoración positiva de las fuentes de cultura, los restos más genuinos del patrimonio y el estudio de los principales momentos de esplendor de la ciudad-pueblo y ecosistema comarcal en el que trabaja, sin olvidar las situaciones de incertidumbre y complejidad.

La realidad genuina y el contexto inmediato en el que tiene lugar el proceso formativo, se configuran como un ecosistema envolvente y de gran impacto para avanzar en los modelos de conocimiento didáctico y de implicación con la comunidad-ecosistema global en el que se participa.

¿Qué elementos de la localidad y la comarca o/y la ciudad constituyen las claves para la generación del saber didáctico?

El conocimiento didáctico es el saber emergido de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los modos de innovar que caracterizan las comunidades educativas. La construcción de este saber ha de estar estrechamente contextualizada y ligada a las exigencias concretas de la localidad en la que se desarrolla la actividad formativa, pero con una perspectiva universal y creadora de saber indagador e interrelacionado.

La integración y proyección del conocimiento formativo tiene sentido en una realidad específica, en un entorno transformador y en la búsqueda de soluciones concretas ante los problemas que se viven en la comunidad y en los grupos.

El contexto local y la ciudad son el ecosistema más favorables para promover la comunicación, facilitar la interpretación del entorno inmediato y colaborar al conocimiento profundo de tal realidad. La Didáctica centrada en los retos de la interculturalidad, la incertidumbre y la inmediatez del medio local, comarcal y ciudadano, requiere abrir el aula al medio e integrarlo en el relato de la realidad, de los mundos en evolución y de los modos cada vez más emergentes y cambiantes en los que conviven las más complejas culturas.

La Didáctica se consolida en contacto con los entornos y los valores de las comunidades cercanas, los mundos en evolución y la necesidad de considerar a las personas como ciudadanos de un planeta abierto a otros mundos, generadores de saberes y sentimientos innovadores, a la vez que defensores de su raíz, en solidaridad sincera con otras comunidades, valorando los significados de la «glocalización», que estima a la vez el reto de un mundo, aldea de todas las personas y un saber indagador, que da respuesta a los más intensos sentimientos, a las nuevas formas de relación entre los seres humanos y a la necesaria respuesta de los demás en un entorno siempre en evolución.

La Didáctica se hace realidad interrogativa, cuando las aulas presenciales y virtuales dan respuesta a las concretas demandas de la localidad y esta enriquece los continuos desafíos de cada persona y docente, en el marco de la comunidad de la cercanía y la búsqueda de los estilos de pleno co-aprendizaje universal.

La proyección del saber didáctico tiene un impacto inmediato en la comarca y en las comunidades con una visión universal, emergiendo la relevancia de hechos históricos y construyendo nuevos modelos holísticos de complementariedad de los saberes con una perspectiva ecoformadora y transdisciplinar, profundizando con la formación integral como base para el desarrollo de las comarcas y regiones (Medina y Domínguez, 2008).

7. La evolución del conocimiento didáctico en el ecosistema del aula

El saber didáctico centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se amplía al ecosistema del aula, espacio formalizado e investido, que se explicita en el modo de pensar y generar el saber y los modos de participar en la formación intelectual y socio-afectiva de los estudiantes y en el avance profesional de los docentes en el marco del centro-escuela.

La Didáctica ecológica se proyecta en el conocimiento y mejora integral del aula como microsistema de aprendizaje, requerido de un escenario vivido en profundidad, pero recordado y entendido como realidad transformadora, en continua complejidad socio-comunicativa y de indagación permanente.

¿Qué representa el socio-grupo del aula como reto didáctico? y ¿qué ha de hacerse para organizar el aula como núcleo de desarrollo personal y colaborativo?

El aula ha de ser concebida como un ámbito pleno de sentido y posibilidades para que todos los estudiantes de la clase y del centro se vivan en colaboración y compromiso con las personas que la forman, recuperando un significado plenamente formador.

El profesorado ha de valorar el sentido de su acción educadora y el reto del aula como realidad indagadora, coherente con el plan institucional del centro.

Se construye el aula como realidad envolvente y abierta a las personas durante un largo tiempo, demandando del profesorado una visión socio-relacional más intensa y permanente, mediante la que comprender el complejo proceso interactivo que se desarrolla entre todos los participantes: docentes y estudiantes y de estos entre sí en diálogo con su comunidad educativa y las oportunidades de los roles virtuales.

El ecosistema del aula es muy influyente en la construcción del saber didáctico que en ella y desde ella se configura y consolida, al generarse como un marco humano-social con gran incidencia en la formación integral de los estudiantes. El aula entendida como socio-grupo humano generador de saber y actuar compartido, implicada en la mejora permanente de todas y cada una de las personas, es el escenario generalizado de trabajo docente-discente, en el futuro ampliada con la visualización y las comunidades de aprendizaje, que repre-

senta la base y la realidad educativa más adecuada para formar a los estudiantes y promover el desarrollo profesional del profesorado.

La Didáctica se genera como saber formalizado y reflexivo desde el conocimiento profundo de la práctica docente en el aula, caracterizada por la interacción y la persistencia de la actividad educativa en el socio-grupo, generador de saber y hacer innovador.

Figura 1.2.

El saber didáctico tiene plena realidad en su grupo humano, que desarrolla la actividad formativa en equipo, reelabora el discurso y recrea la cultura-intercultura, alcanzando las finalidades educativas más valiosas, mediante la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y relevante.

La Didáctica avanza en su construcción disciplinar al comprender el ecosistema de aula y las tareas específicas que se realizan para llevar a cabo un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La visión de una Didáctica localizada en el aula y comprensiva de su complejidad ha de atender a los procesos formativos y al conocimiento profundo de la acción de enseñar para aprender personalmente y en equipo, desarrollando las bases para una interpretación holística de la tarea formativa atenta a la rapidez con la que acontecen los simultáneos y complejos modos de interacción entre los estudiantes y de estos con el profesorado.

La Didáctica situada, contextualizada y generadora de una apertura continua a los retos del aprendizaje y del saber que llevan a cabo cada estudiante requiere anticipar y adaptar el aula como ecosistema de interiorización y vivenciación

del proyecto personal y colaborativo que cada niño y niña han de vivenciar e incorporar al desarrollo de su personalidad.

El trabajo docente-discente en el aula se ha de llevar a cabo en relación con las restantes actividades en el centro, participando en las jornadas y visitas al medio en interrelación con los colegas y la comunidad educativa en su globalidad, construyendo escenarios diversos que respeten las diferencias y contribuyan a generar una escuela para todas las personas, compartida con el desarrollo local sostenible y humano.

8. La Didáctica: reflexión y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia

La Didáctica es una disciplina pedagógica aplicada, comprometida con la solución de problemas prácticos, que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes.

La Didáctica se concreta en la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando en su naturaleza y en la anticipación y mejora permanente. La Didáctica se fundamenta y consolida mediante la práctica indagadora, el estudio de las acciones formativas y la proyección de estas en la capacitación y caracterización de los estudiantes y la identidad del docente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tarea es formativa, si logramos que profesorado y estudiantes la asuman como una realización plenificadora para ambos, de tal manera que el profesorado se desarrolle profesionalmente, comprendiendo en toda su amplitud el proceso de aprendizaje de los estudiantes y recíprocamente los estudiantes consiguen un trabajo creativo y plenamente formativo si valoran y comparten con el profesorado el sentido reflexivo y transformador de la tarea del docente. La vivenciación sentida y los estilos de construcción del conocimiento didáctico son posibles si se logra que la tarea educativa sea realizada como un proceso indagador y generador de saber e interculturalidad, mediante el que los agentes del aula descubran sus diversas perspectivas y se impliquen conscientemente en la interpretación y mejora continua del proceso de enseñar-aprender, característico de la tarea docente en la clase, ecosistema abierto y de innovación integral.

9. Objeto, límites y posibilidades de la Didáctica

Un saber formalizado y una práctica reflexiva son los componentes esenciales de la Didáctica, como disciplina pedagógica, que tiene un objeto nuclear, extendido en otros componentes básicos, pero que en su globalidad conforman el sentido y la proyección de un espacio de docencia e investigación complejo, emergente y con numerosas perspectivas. La Didáctica es una disciplina con ran-

go propio, que se ha consolidado desde los autores más implicados en el campo, con otras vertientes en marcos ingleses y norteamericanos, donde el término Didáctica alcanza varios campos semánticos: currículum, enseñanza (*teaching*), instrucción (*instruction*) y enseñanza-aprendizaje (*teaching-learning*).

Necesitamos en nuestro espacio europeo recuperar el protagonismo del concepto de Didáctica, considerada como la Ciencia y el Arte de la enseñanza (Crahay y Lafontaine, 1986; Klafki, 1986; y Titone, 1976, metodología didáctica) son algunos de los representantes, entre los numerosos autores que retoman este término en toda su complejidad, solo citamos algunos por su implicación, Pacios (1982), Fernández Huerta (1990), Ferrández (1996), Gimeno (1992), Medina y Domínguez (1995), Rodríguez Diéguez (1985), Zabalza (1999), De la Torre (1993), etc.

El espacio nuclear de la Didáctica lo constituye la enseñanza orientada al aprendizaje formativo de los estudiantes, con la finalidad de capacitarles intelectual y socio-afectivamente, y promover en el profesorado la comprensión y compromiso integral con la complejidad personal y social de tal proceso, implicándole en la mejora y consolidación de tal saber.

La centralidad de la enseñanza se amplía al aprendizaje formativo y a nuevos términos como son la instrucción, la docencia y la formación, ligados al diseño y desarrollo de los programas de formación más adecuados para la educación de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesorado.

El objeto se relaciona y completa con las aportaciones de otras materias que son esenciales para el avance de la propia disciplina y se entrecruza constituyendo un área característica en los planes universitarios con la Organización Educativa, disciplina complementaria y esencial al construir modelos comprensivo-explicativos de las comunidades educativas, como la escuela, núcleo semi-estructurado o «débilmente articulado». González (1994) y Medina (1988), Medina y Domínguez (2008), Martín (1996), Cardona (2001), Medina y Gento (1996), Lorenzo (1997), coinciden en destacar el papel de marco configurador y transformador de los modelos y estilos de acción de las comunidades e instituciones.

El objeto esencial es la enseñanza-transformadora, que participa y tiende al logro de aprendizajes representativos, de calidad y relevantes de los estudiantes y a la mejora profesional del profesorado. Mas este objeto ha de enfocarse desde una finalidad que le da marco y sentido, a la vez que amplía su ámbito.

La finalidad que atañe a la Didáctica es común a las demás ciencias de la educación, o al menos es básica en la Ciencia de la Educación, que es la globalmente «educativa o que los estudiantes alcancen una educación integral, y se contribuye a ella desde la Didáctica al lograr su finalidad específica: una formación intelectual, mediante el equilibrio socio-afectivo y una instrucción estructuradora de la mente».

Los límites y posibilidades de la Didáctica devienen de las disciplinas que forman el corpus general de las Ciencias Sociales, las Humanas y la propia de la Educación, en cuyo ámbito se amplía y consolida. Rodríguez (1995) nos pro-

pone un enfoque interdisciplinar para orientar el saber transformador y crítico-indagador de la Didáctica.

Mallar (2001), recordando a Fernández Huerta (1990), propone el siguiente mapa clarificador del corpus pedagógico, tomando como núcleo la Didáctica y la Organización Educativa:

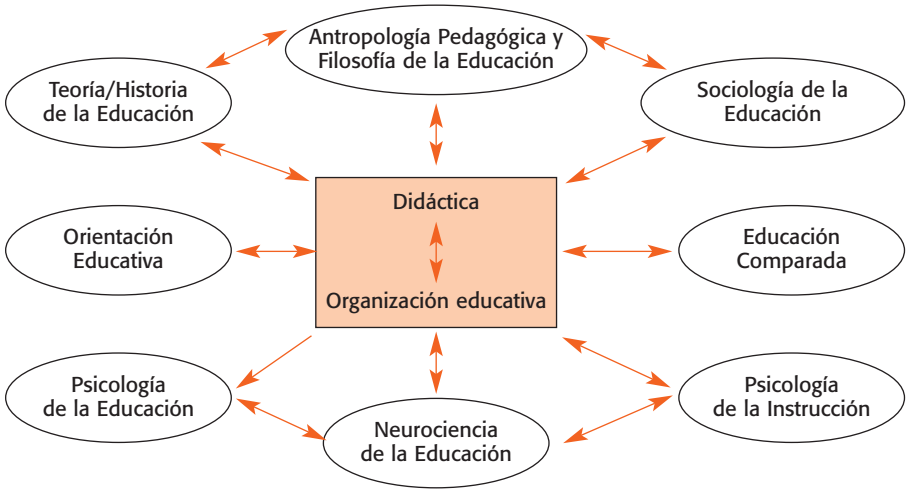


Figura 1.3.

Esta constelación nos remite a Fernández Huerta (1990) y a Mallar (2001), quienes nos descubren que la Didáctica requiere para su avance del desarrollo y fundamentación de las restantes disciplinas, que en un proceso de interdisciplinaridad complementaria amplían el saber, a la vez que su finalidad y objeto, en sentido estricto, le dan su propia autonomía. La Didáctica se ha afianzado en su doble perspectiva, interna como área global-generalizadora y por sucesiva especialización y consolidación de las que le son concomitantes, aunque en la formación de los maestros/as sea urgente contribuir a la síntesis globalizadora del saber didáctico desde la Didáctica General y Diferencial, para proceder a análisis posteriores y replantear nuevas síntesis finales en un intento de demarcación y clarificación del campo que explicitamos.

El desarrollo del saber didáctico para el profesional de la Escuela Básica ha de consolidarse como un proceso integrador, ampliado con el estudio analítico focalizado en un saber indagador.

La Didáctica General necesita demarcarse e integrarse reencontrando el valor global y holístico de su objeto, pero ampliando los marcos y apoyándose en otros emergentes derivados de las didácticas específicas, evitando la fragmentación del saber didáctico para impulsar la recuperación del conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar adaptado a la realidad cambiante de una escuela

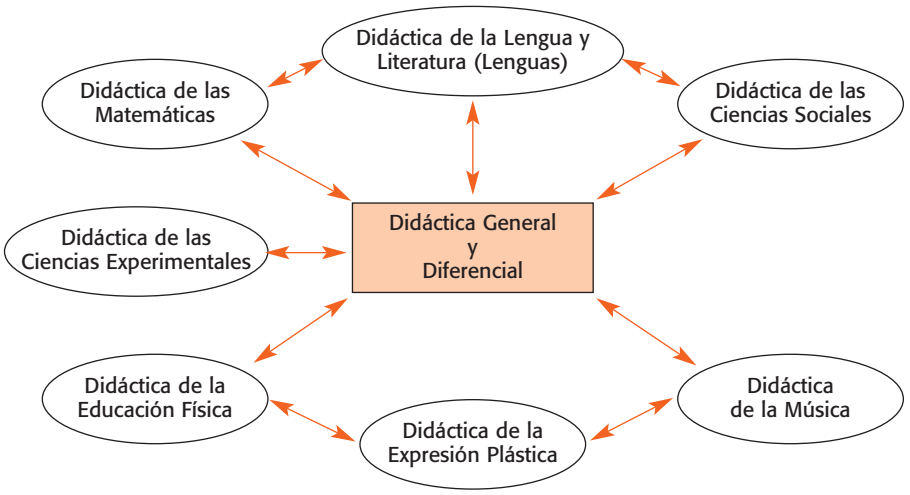

Didáctica de la Lengua y Literatura (Lenguas)
Didáctica de las Matemáticas
Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica de las Ciencias Experimentales
Didáctica General y Diferencial
Didáctica de la Educación Física
Didáctica de la Expresión Plástica
Didáctica de la Música

Figura 1.4.

intercultural que forma a cada ser humano en su identidad, abierta a la tolerancia y al acercamiento multicultural.

Los límites de la Didáctica General devienen de la amplitud y complejidad de las personas en el proceso de interacción docente-discente, el continuo avance y especialización de los saberes y los retos de la multiculturalidad, necesitada de una interculturalidad, a la vez que el profesorado evidencia nuevas carencias y desafíos que se encuentran tanto en la pluralidad cultural, como en el avance tecnológico y social de una civilización en incertidumbre y vertiginoso cambio, difíciles de atender y responder desde esquemas y soluciones descontextualizadas o sin referencias fundamentadas.

Paradójicamente, la disciplina de Didáctica está desarrollándose con gran impacto en todos sus componentes, singularmente en el avance de teorías de la enseñanza, modelos y comprensión de los aprendizajes formativos precoces y la continua evolución y asentamiento del desarrollo profesional de los docentes. Las fuentes de estudio y las líneas de investigación en Didáctica se corresponden con los nuevos problemas y escenarios de cambio a los que ha de atender la Didáctica y que desde el impacto tecnológico, el diseño de materiales didácticos, la organización y cultura de las instituciones al campo de la evaluación, se evidencia una potente y rigurosa aportación de un área relevante en la vida universitaria y en los núcleos de innovación.

10. La Didáctica y los procesos metodológicos

La Didáctica ha investigado y generado el conjunto de métodos más adecuados para el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en co-

herencia con la mejora permanente del proceso instructivo-formativo. La Didáctica profundiza en su objeto centrando la tarea en el estudio de las formas y procedimientos más pertinentes para conseguir que la acción docente se llevase a cabo como una función generadora de satisfacciones y clarificadora de las decisiones más ajustadas a los modelos educativos, seleccionando la cultura y saberes más valiosos para la formación, intelectual y emotiva de los estudiantes.

La Didáctica ha valorado a lo largo de la historia los diferentes modos de presentar el saber y ha desarrollado un aspecto básico de ella que ha sido la metodología didáctica y en ella los métodos más creativos que las tareas formativas demandaban. La pregunta «¿cómo enseñar?» es la principal forma de responder al reto del aprendizaje situado y problemático que caracteriza el saber humano, a la vez que son los procesos formativos los aspectos más generadores de saber en los que se concentra la realización de proyectos y estilos de llevar a cabo la docencia.

Didáctica es para algunos autores, sin duda, muy reduccionistas de la amplitud de esta Ciencia Social, orientada a la formación intelectual de cada estudiante, una *metodología*, que es un aspecto esencial, pero no agota la disciplina de la Didáctica, que por su carácter aplicado y práctico necesita de la reflexión y realización de nuevas teorías y métodos que posibiliten formas de conocer y de mejorar tal práctica, encontrando los caminos más adecuados a cada realidad compleja en la que intervienen los estudiantes y los docentes, reconstruyendo la cultura mediante nuevos modos de indagación y avance creativo.

¿Qué son los procesos metodológicos de calidad? El conjunto de actuaciones formativas más indagadoras y transformadoras que han de asumirse en las condiciones más complejas y mediante las cuales logramos que se lleve a cabo una acción de enseñanza-aprendizaje, plenamente transformadora y formativa.

El método es el conjunto de decisiones y realizaciones fundamentadas que facilitan la acción docente en un ecosistema y con un clima empático, mediante el que se ordenan las acciones y fases más adecuadas en la interacción educativa.

La Didáctica se ha desarrollado como disciplina en su vertiente metodológica, aunque no en los últimos años con la intensidad y caracterización esperada. Una perspectiva del enfoque metodológico se ha centrado en el término «estrategias de enseñanza-aprendizaje», Sevillano y Martín (1993) y Ferrández (1996), entre otros autores, han devuelto al conocimiento didáctico un campo esencial.

La metodología didáctica se explicita en una tarea indagadora de la práctica, que retoma del método científico sus elementos más representativos y logra elevar su enfoque y potencialidad a través del conocimiento riguroso y creativo de la acción docente, enraizada en el modo específico de avanzar el saber y replantear las acciones formativas.

La Didáctica amplía su propia perspectiva del saber integrando en la construcción del método de enseñanza-aprendizaje las características, peculiaridades y procesos singulares que con carácter general utiliza el método científico en la

elaboración del conocimiento, pero adecuándolo a su propio objeto. Su diferenciación es la que caracteriza al método didáctico como distinto del heurístico, pero en su avance interdisciplinar necesariamente ha de ser entendido como indagador y reflexivo, es decir, su avance y consolidación requiere aplicar algunas de las exigencias del método científico y de la práctica artística. Esta segunda caracterización nos liga a los procesos transformadores y específicos del avance interdisciplinar y a una nueva identidad «formativo-artística», que representa un estilo generador de saber y hacer plenamente abierto, intuitivo-profundo y contextualizador-situado.

Los temas posteriores pondrán de manifiesto la evolución del conocimiento didáctico, estrechamente ligado a la génesis y asentamiento de los procesos generadores de nuevas decisiones formativas en el centro, aula y ecosistema envolvente.

¿Qué ha significado para la mejora de la enseñanza la formalización de la Metodología Didáctica?

El saber formalizado del método lleva a Herbart a replantear su papel indagador y transformador, consolidando una tipología formalizada, que se asienta en los procesos asociativos, en la complejidad creciente del aprendizaje y en el rigor lógico, que recuerda desde la estructura más clásica o argumentación retórica, las disputas y controversias propias de los últimos momentos de la escolástica. Sin embargo, estos intentos de excesiva estructuración contrastan con la máxima creatividad o ausencia de toda formalización en el saber metodológico.

La visión que podemos argumentar se concreta en esquemas con sentido que pueden servir para fundamentar la Didáctica desde la complementariedad de métodos y principios de saber, adaptados a la vez a las exigencias de la nueva cultura y al conocimiento académico a la evolución de la sociedad tecnológico-virtual y los retos de la continua incertidumbre.

La Didáctica en su asentamiento socio-contextual difícilmente se comprende desde la formación de los maestros y maestras, si no se liga al desafío de cada educador/a para construir un sistema metodológico específico y fecundo, que caracterice su estilo docente y facilite la educación de cada estudiante.

La Didáctica ha de devolver al profesorado su capacidad reflexivo-transformadora y comprender la amplitud y complejidad de las decisiones docentes en contextos institucionales, estrechamente ligados a la vivencia profunda que de sí mismo tiene y al conjunto de opciones y decisiones que razonadamente ha de adoptar para generar escenarios de formación y satisfacción integral de los estudiantes, en contextos pluriculturales.

El sistema metodológico es un componente nuclear del proceso de enseñanza-aprendizaje dado que en él se hace realidad una interacción fecunda y un marco de relaciones sociales singulares al trabajar la materia-saber interdisciplinar, ligado a la vivencia y expectativas de los estudiantes como seres irrepetibles y abiertos a un mundo en plena y continua mejora.

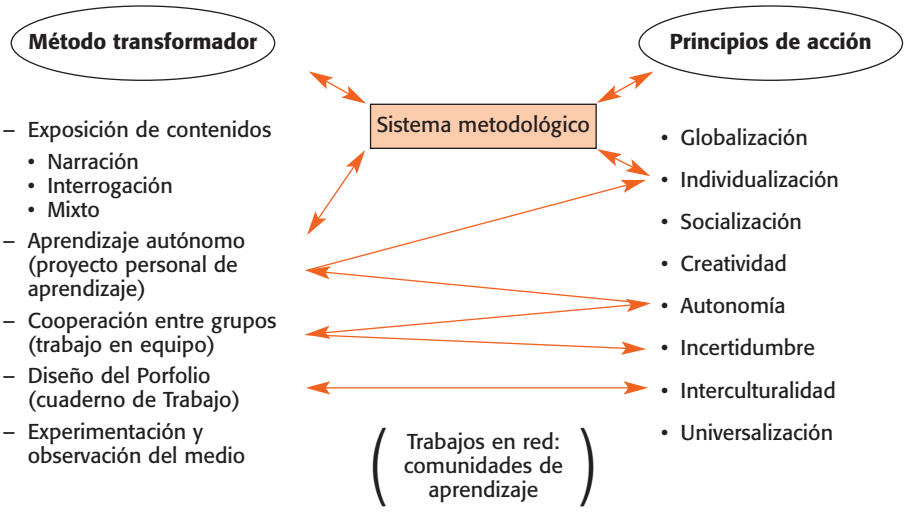


Figura 1.5. Didáctica (metodología)

Una perspectiva propia de la Didáctica comparte la elaboración de un sistema metodológico integrador y complementario basado en plurales principios, métodos y procedimientos de toma de decisiones para dar respuesta a los cambiantes y singulares procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en los más diversos escenarios posibles, en interacción con estudiantes, colegios y comunidades formativas presenciales y virtuales. Esta visión metodológica será estudiada con amplitud en el tercer bloque de este libro.

1.1. Didáctica, tradición latino-sajona y diálogo curricular anglo-americano

La concepción de la Didáctica que proponemos en esta obra se enmarca en la tradición más alemana y latina, cuya razón de ser es la comprensión y explicación, hasta donde sea posible, del proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial opción por la enseñanza, valorando su sentido holístico y su proyección en la mejora integral y formativa del aprendizaje. La visión caracterizadora del objeto de la Didáctica, la enseñanza, es ampliamente desarrollada entre otras obras y trabajos por su relevancia actual por Fenstermacher (1992-2001), Dunkin (1986), Rosenshine (1986) y Woods (1996), que nos sirven de base para ampliar el conocimiento didáctico y proyectar las investigaciones de la enseñanza en una ampliación y mejora de la Didáctica como disciplina. La construcción del valor y proyección del currículum, como término situado y más cercano al conocimiento didáctico lo subrayan, entre otras investigaciones, Jackson

(1992), Marsch y Willis (1995), Medina y Domínguez (1995) y Zabalza (1999), pero nos hemos de plantear la integración, cuando sea factible y la interpretación socio-contextual del valor de la Didáctica como disciplina caracterizadora del saber y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y centro.

La disciplina de Didáctica tiene un término cercano a ella en la perspectiva inglesa y norteamericana denominada currículum, pero a nuestro juicio no es una simple analogía, sino que se ha presentado como un campo propio abierto al análisis histórico-social y transformador de los procesos educativos en general y de los de enseñanza-aprendizaje en particular. Algunas de sus acepciones lo han relacionado con «el conjunto de experiencias que las instituciones educativas brindan a los estudiantes para formarse», o se ha considerado el nexo de unión entre la teoría y la práctica, orientado a un compromiso de liberación y transformación de las personas y la sociedad.

El currículum es un campo de estudio que ha pretendido ser desarrollado y consolidado desde un enfoque teórico y asistimos a un abundante número de definiciones que se sintetizan en la Enciclopedia Internacional de la Educación y que se concentran en tratados como el citado de Jackson (1992), en el que la visión curricular tiene una gran amplitud, ligada a un espacio de conocimiento caracterizador de la práctica docente y orientado a construir las teorías y programas más pertinentes con la visión indagadora y crítica del saber y la acción docente.

La Didáctica ha evolucionado y ha tendido a mejorar la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyando a los estudiantes en un esfuerzo formativo y a los docentes en la mejora de su desarrollo profesional, siendo el currículum un conjunto de elementos representativos de la contextualización y transformación práctica de las tareas formativas, entendidas en interacción emergente con la cultura, los valores y los retos socio-políticos.

El saber curricular se ha cruzado e integrado en la dimensión didáctica, a la vez que ha sido superado por la consolidación y actualización de esta disciplina que tiene un sentido y una realidad académica en nuestro contexto de especial valor e identidad, sobrepasando el sentido cultural y práctico que caracteriza el currículum.

La Didáctica, ciencia y arte de la enseñanza y del estilo de aprendizaje más formativo, se hace realidad en la transformación y adecuación cultural e interdisciplinar, generando un modo nuevo de entender las interacciones entre los agentes del aula y replanteando tanto el papel social y transformador del conocimiento, como el significado formativo y generador de nuevos desafíos como la interculturalidad. La Didáctica necesita culminar los proyectos y procesos reflexivos que en cada aula y centro se diseñan para dar un sentido institucional al proceso de enseñar y aprender en plena complementariedad.

La Didáctica ha retomado el currículum como objeto de análisis y proyección de la acción formativa en el aula y centro, a la vez que valora su compromiso con la práctica y las actuaciones institucionales con gran apertura al medio

y al desarrollo sostenible. La Didáctica subraya algunas de las finalidades y componentes esenciales del saber curricular, ampliando su sentido y valor interdisciplinar para comprender en su globalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como núcleo de la proyección social e investigadora de la Didáctica, como disciplina innovadora y clarificadora de vivencias, sentido y mejora integral del conocimiento y la acción formativa en los centros y en las comunidades.

La Didáctica se demarca del resto de las disciplinas sociales y de las áreas de la educación en el estudio de su objeto, pero asume la finalidad formativo-intencional como la síntesis de lo deseable y realizable.

La disciplina de Didáctica se afianza y constituye en un campo fecundo de conocimiento y de comprensión de la realidad educativa, al centrarse en el análisis y valoración de la potencialidad formativa de los estudiantes y de la relevancia de los procesos de aprendizaje, estimulados por la acción de la enseñanza reflexiva.

El avance en la comprensión de la práctica educativa ligada al contexto sociopolítico es una de las principales razones del currículum, como plan de acción y proyecto valioso que orienta el quehacer de las instituciones educativas. La Didáctica se consolida como espacio transformador de conocimiento avanzando en la realización los procesos innovadores y desarrollando modelos creativos del aprendizaje situado de los estudiantes, cuyas vivencias y expectativas son el núcleo de la acción docente, adaptando los saberes de las disciplinas a los modos singulares de procesar la información de los discentes y a las demandas intrínsecas del área de conocimiento que gestiona con criterios rigurosos la organización, secuenciación y conjunto de avances culturales y académicos de las disciplinas que le son propias.

Esta disciplina estudia un objeto propio que algunos autores han entendido como el núcleo de la Didáctica: el *acto didáctico* (Fernández Huerta, 1990; Ferrández, 1996; Rodríguez Diéguez, 1985). Estos autores representan el objeto de la Didáctica en el siguiente triángulo:

Figura 1.6. Saber-cultura formadora

Krüger (2008) plantea la significación de los conceptos *elemental* y *fundamental* como componentes básicos de la teoría y la práctica didáctica. Su concepción de los estilos y modelos de desarrollo de los procesos de enseñanza -aprendizaje se explicita en la base: «Lo elemental» tiene una función no cerrada y facilita la presentación del saber-(contenidos) (Krüger, 2008, pág. 215) al aprendiz pero es válido didácticamente solo si es transformado dentro de una experiencia de aprendizaje, fundamental por el discente. Lo elemental se aproxima a lo fundamental, si es empleado apropiadamente, en este caso se logra una enseñanza efectiva, que culmina en un aprendizaje genuino.

La Didáctica ha de lograr que la síntesis de los saberes más valiosos y elementales, sean trabajados con los estudiantes unidos a sus experiencias vitales y logrando un significado relevante para el aprendiz.

La Didáctica es la disciplina que trabaja y propone una síntesis valiosa de los contenidos a trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando este proceso de tal modo que se consiga que los estudiantes lo relacionen y vivan como una experiencia personal y transformadora.

Weniger (1962) considera la Didáctica una ciencia de la enseñanza y aprendizaje pero que implica más que la interacción entre docente y estudiantes, profundizando en los efectos fundamentales del contenido educativo, abierto e imaginativo, que trabajamos. La situación didáctica se caracteriza por construir una auténtica experiencia y reelaboración de los contenidos ligados a las sensaciones vitales de los estudiantes. La tarea didáctica es implicadota y presenta a los estudiantes con la claridad, el rigor y la empatía adecuada, los contenidos elementales del estado de la ciencia y del sentido transdisciplinar y ecoformativo de la realidad sociocultural y científica en la que trabajamos o desarrollamos el conocimiento la comunidad científica. Esta visión nos sitúa ante el gran problema de selección, secuenciación y organización de los saberes a conocer y de las acciones didácticas a desarrollar. La Didáctica se replantea permanentemente el desarrollo intelectual de los estudiantes, la selección de lo «esencial-elemental de los contenidos» y el modo de implicar a los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje de la construcción y reelaboración continua de los mismos.

Klofki (1954, 2000) avanza en su teoría de considerar las situaciones didácticas como esenciales para llegar a la construcción del pensamiento formal, al manifestar que existe una gran variedad de caminos para emerger lo elemental y lo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo elemental es sinónimo de ejemplar, clásico, representativo o simple forma estética, considerando que es en esta forma como los «contenidos-saberes» aparecerán en las situaciones de enseñanza-aprendizaje para convertirse en formativas.

Pero lo esencial (Klafki, 1954) es estimular al aprendiz en su proyecto de interiorización y experimentación del saber, ligándolo a un proyecto virtual.

La didáctica tiene como núcleo de conocimiento y acción diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje más formativas que implican a los agentes ante la selección de los saberes elementales, pero trabajados de tal modo que se transforman en una experiencia existencial compartida entre docentes y estudiantes, acordes con el resto de la complejidad e interculturalidad de la sociedad del conocimiento, en una actitud de flexibilidad y apertura continua. La didáctica ha de construir una teoría y práctica que seleccione y dé sentido al análisis y reconstrucción de lo «elemental», entendido por Krüger (2008) como lo esencial de la realidad, lo actual y lo vivido en el momento, el aspecto central de la estructura de los contenidos trabajados o lo intrínseco y relevante a los contenidos de aprendizaje, condensando, sintetizando y asociando lo más representativo de la cultura y experiencias imaginativas de la vida, mientras que lo fundamental es la actividad vivida y expresada de la realidad de cada persona y grupo humano, es el modo peculiar de entender e implicarse en la acción formativa (Dasein), modo genuinamente humano de ser en el mundo, al modo de autocomprenderse y autoconocerse.

Kruger (2008) considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un componente sustancial del ser humano, dado que cada estudiante ha de descubrir su camino y su razón de ser participando activamente en este proceso.

Kruger (2008) afirma que lo nuclear para la práctica didáctica es la acción de hacer accesible a los estudiantes los «contenidos elementales, pero con la posibilidad de que les dominen y les provoquen nuevos significados y funciones» y selección de los contenidos sustantivos del campo cultural, del saber o en la perspectiva transdiciplinar y formativa, convirtiendo esta selección de objetos formativos y representativos en un proceso de instrucción, experimentación y trabajo personal y colaborativo, haciéndolo plenamente indagador e innovador, generando un nuevo discurso y envolviendo al docente y al estudiante en una actuación plenamente formadora y con un profundo sentido, significatividad y deseo de ser y compartir de cada estudiante, del aula, centro y comunidad.

En el contexto norteamericano Westbury y cols. (2000) profundizan en el objeto de la didáctica: «la enseñanza como una práctica, reflexiva», ampliando la tradición germana de Klofki.

La enseñanza es la actividad genuina del docente, al realizar este estudio riguroso de la complementariedad entre la selección de contenidos «elementales» y la implicación en lo «fundamental» del estudiante en su conocimiento y estudio. Esta síntesis se lleva a cabo como un problema nuclear de la didáctica que atañe a los estudios curriculares: la selección y organización de los contenidos y que en el marco español ha tenido un gran desarrollo en las didácticas especiales o específicas.

Este proceso de gran complejidad, por la profunda interrelación entre la selección y calidad formativa de los contenidos a trabajar en las clases y su traslado a la implicación personal del aprendiz, se configura como el núcleo de la disciplina de la Didáctica, pero la identificación y selección de los contenidos

instructivo-formativos es un objeto nuclear de las teorías curriculares, unida a la identificación de los contenidos el desarrollo y logro de los objetivos y competencias que los estudiantes han de alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La teoría del currículum se explicita en los textos que trabajan los investigadores, entre ellos los seleccionados por Pyeong-Gook y Marshall (2006), quienes concretan el análisis de los textos elegidos y considerados representativos del campo, dado que constituyen una referencia obligada, como complemento en la cultura curricular norteamericana, y así se ha evidenciado su presencia en las revistas especializadas. El saber curricular para estos autores soporta la reflexión, comprensión y teorización de la práctica curricular desde los diversas perspectivas elegidas. Los núcleos de estudio han sido: Mejora del currículum, toma de decisiones y procesos; Imaginación educativa en el diseño y evaluación de programas escolares; Introducción a la comprensividad; Aproximaciones alternativas; Comprendiendo el currículum: introducción al estudio; Desarrollo del currículum: teoría y práctica y Desarrollo del currículum: una guía para la práctica. En estas descripciones se concentran las claves del estudio curricular y de su impacto en la comprensión y desarrollo del campo en USA.

El campo de la Didáctica en otros contextos, como el Reino Unido, se ha consolidado como currículum, incorporando más extensamente los contextos sociales y una visión más holística de los procesos formativos.

En el marco hispano, alemán, italiano etc., la disciplina de la Didáctica se ha consolidado como una materia disciplinar, que ha ido ampliando su objeto y encontrando elementos complementarios que la han asentado y focalizado en el estudio del proceso formativo, con una gran incidencia en la comprensión y desarrollo de los profesionales, dado que es la matriz cuya razón de ser es afrontar teorías, modelos y estilos de comprensión de la práctica de la acción genuina del docente, enseñar y construir situaciones formativas que mejoren y den gran énfasis experiencial y enfático a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La coincidencia del objeto del currículum y de la Didáctica por su papel y trascendencia es amplia, más en el currículum por el compromiso socio-político de algunos de sus autores relevantes, mientras que la Didáctica se consolida como un saber científico que se desarrolla comprendiendo y explicando el proceso de enseñanza, que posibilita aprendizajes, indaga clases experienciales y formativas de los estudiantes, implicando al docente en su conocimiento y desarrollo continuo, al construir teorías y modelos nucleares para entender y transformar la tarea formativa y el acto didáctico en toda su complejidad personal, intercultural y globalizado.

Morrison (2004) ha subrayado que la teoría del currículum ha de realizarse desde la reflexión, pero con pasión y tranquilidad, dado que el currículum es inevitablemente una selección de cultura, conocimiento y sociedad, de reivindicaciones y avances y legítimos intereses.

La teoría curricular está estrechamente ligada a los valores y a las implicaciones y compromisos, sin reducirse a una mera neutralidad de la teoría científica.

Esta teoría ha de aportar y crear abundantes y enriquecedoras ideas, que se explicitan en una concepción de la vida y no de la esterilidad.

La teoría curricular en el nuevo marco europeo ha de retomar la multiplicidad, la diversidad, la expansión y la riqueza artística que la caracteriza.

La amplitud y el esfuerzo de contextualización y de atención a la diversidad cultural de la teoría del currículum sirve de apoyo y de complemento al saber didáctico, configurando las síntesis interdisciplinares y culturales para comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que implica a cada estudiante en un proyecto vital para avanzar rigurosamente en los modos de conocer y en la implicación experiencial y existencial de cada estudiante, logrando aprender y desarrollar un proyecto vital e integral de conocimientos, emociones y auténticos valores.

Se considera el saber docente la base del conocimiento práctico y del saber profesional, nuevo campo de pleno desarrollo en la Didáctica, que requiere del profesorado un marco de acción-indagación seriamente transformador. La actuación de los discentes es básicamente de vivenciación, asimilación e interiorización de las claves, técnicas instrumentales, conceptos y referentes que le posibiliten entender su cultura y actuar creativamente en el aula y en su vida personal.

La integración del avance del saber práctico en las perspectivas curriculares ha facilitado a la Didáctica nuevos campos y diagnosticado los problemas más innovadores de una sociedad incierta y en continua complejidad. La acción formadora pasa necesariamente por encontrar respuestas iluminadas y justificadas a la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las cambiantes realidades que viven y han de vivir docente y estudiante, entendidas desde la apertura y el permanente reto de mejora integral de la comunidad de aprendizaje y de cada persona en ella implicada.

12. La Didáctica, visión socio-comunicativa

Las concepciones de la Didáctica presentadas se caracterizan por el énfasis en el objeto, contenido e interrelación, globalmente considerados; sin embargo, la perspectiva esencial que destacamos para comprender y ampliar la Didáctica como disciplina es la visión comunicativa e intencional, considerando que esta disciplina tiene un núcleo de estudio plenamente relacionado con los enfoques del conocimiento y el discurso transformador, comprendiendo que la comunidad educativa y el grupo de aula, en particular, han de sentirse interpeladas desde la interacción comunicativa y transformadora: el estilo de intercambio y acercamiento relacional entre docente y discentes, situando la Didáctica como el saber socio-comunicativo que genera las relaciones, los discursos y los símbolos interactivos como un aspecto determinante de la nueva disciplina: la comunicación del grupo en un clima de plurirrelaciones y de-

mandas en plena transformación entre la acción creativa y el pensamiento renovador.

La Didáctica se preocupa de la calidad expresiva y formativa del discurso y del papel creador que docente y estudiantes han de incorporar como una cualidad distintiva de los procesos formativos.

Construir una perspectiva creativa de la Didáctica desde el enfoque comunicativo es desarrollar una interpretación de la misma como «teoría intencional-formativa de la comunicación», que fundamenta su acción en las aportaciones de las teorías aplicadas a la Didáctica por Rodríguez Diéguez (1985) y Ferrández (1996), quienes consideran que es necesario entender la complejidad del proceso comunicativo debido a las limitaciones del emisor (docente/discente) y la del receptor (discente/docente), en el acto comunicativo, evolutivo y cambiante, dependiendo a su vez de:

- La materia/área de conocimiento y su enfoque uni o interdisciplinar.
- Los medios didácticos y su adaptación.
- La naturaleza y significado de las actividades.
- El contexto socio-cultural en el que tiene lugar la relación formativa.
- Los valores desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

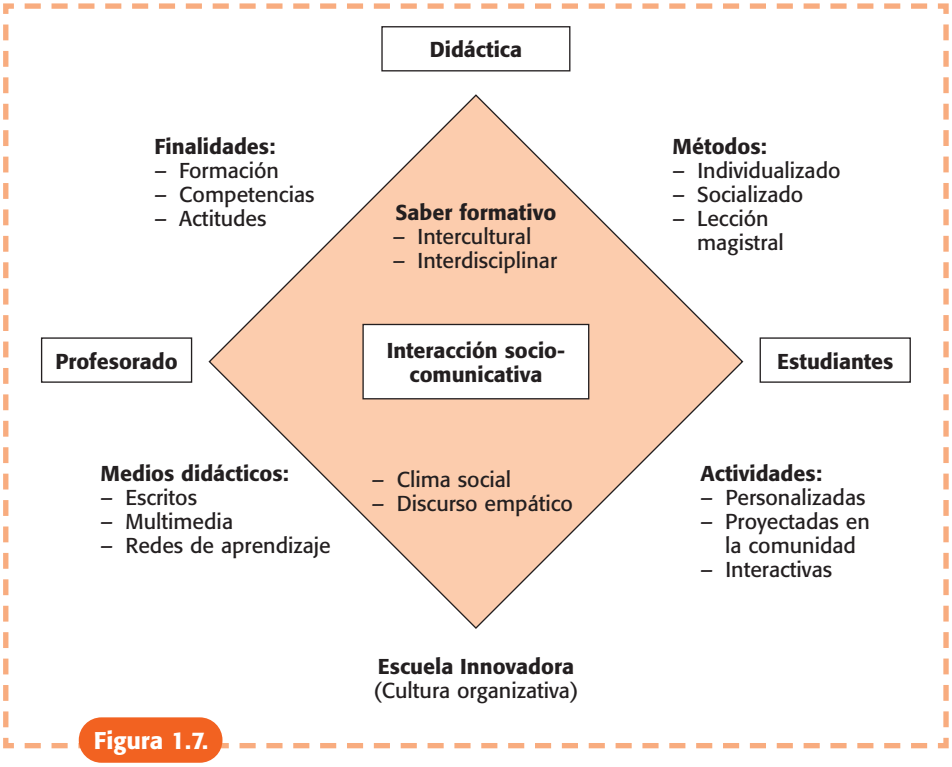


Figura 1.7.

La reciprocidad interactiva y el clima resultante dependen de las relaciones entre docente y estudiantes que marcan el estilo didáctico y los procesos formativos en su globalidad.

Construir una concepción de la Didáctica desde el enfoque socio-comunicativo es situar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto comunicativo singular, caracterizado por la intencionalidad formativa y el compromiso de los agentes, profesorado, estudiantes y comunidad educativa, para generar un proceso de enseñanza transformador-innovador.

La Didáctica es la disciplina comprensivo-explicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto comunicativo e interactivo, diseñado mediante las formas y el ecosistema social de aula más adecuado para lograr la capacitación integral de cada estudiante y comunidad.

El conocimiento y la reflexión didáctica desde el enfoque comunicativo sitúa esta disciplina como la base para interpretar los modos de enseñanza-aprendizaje en marcos sociales, comunitarios y pluriculturales profundizando en el discurso característico. La reciprocidad entre el docente y estudiantes requiere un lenguaje clarificador y estructurado, abierto a las múltiples expectativas e intereses de los participantes, valorando la interrelación entre la expresión oral, en sus numerosos matices y tonalidades, y la novedad, centrada en los gestos y dominio del espacio.

La comunicación didáctica ha de considerar las relaciones y el escenario entre docente y discentes, los símbolos que emplean los participantes y la valoración que de los mismos realizan todos y cada uno de los implicados, interpretando las diversas percepciones. La reflexión acerca de la comunicación representa los modos peculiares de recibir, interpretar y responder los mensajes, interpretados con el apoyo de nuevos medios y la inmediatez de la información virtual-telemática, basada en las tareas más rigurosas y trabajando los conceptos interdisciplinares y clarificadores de una intercultura emergente, a fin de lograr la asimilación crítica y la coherencia de las conductas con los valores interiorizados.

La Didáctica es comunicativa y se desarrolla con la interpretación e investigación de los procesos y prácticas concretas, en los que se emplea un discurso situado en un escenario formativo elegido para comprender con toda su amplitud el significado de la interacción y su adaptación al saber didáctico.

La amplitud de la comunicación se hace realidad en el modelo de clima e interacción/observación socio-comunicativa que acontece entre docente-estudiantes y en la comunidad educativa en su globalidad.

La comunicación intencional y formativa es el núcleo y eje del acto didáctico. Ferrández (1996, pág. 69) considera que una adecuada representación icónica, como ajuste estratégico del discurso verbal, en cuanto tal, convencional y simbólica, es difícil de entender (decodificar) y se explicita en la Figura 1.8.

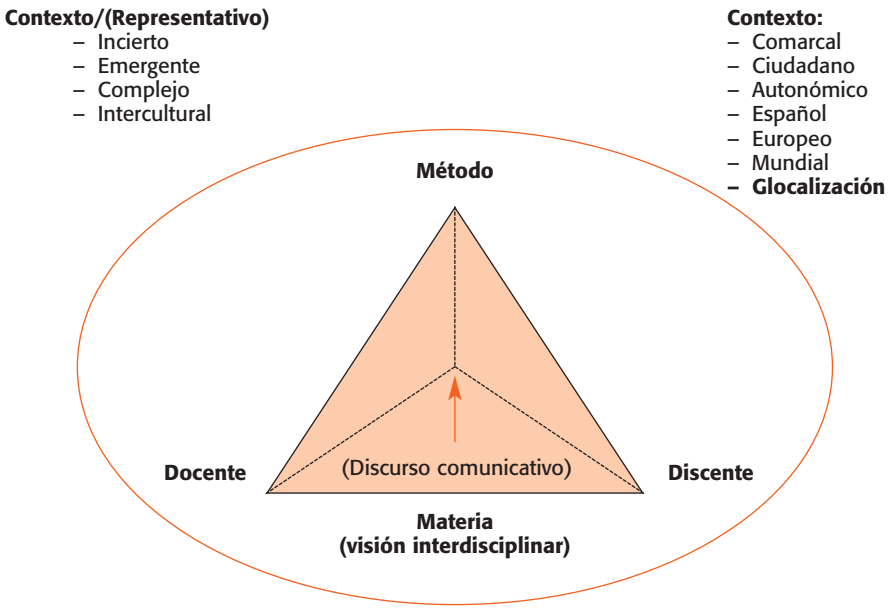


Figura 1.8.

Que a su vez amplía hasta presentarlo en forma de tetraedro (Figura 1.9).

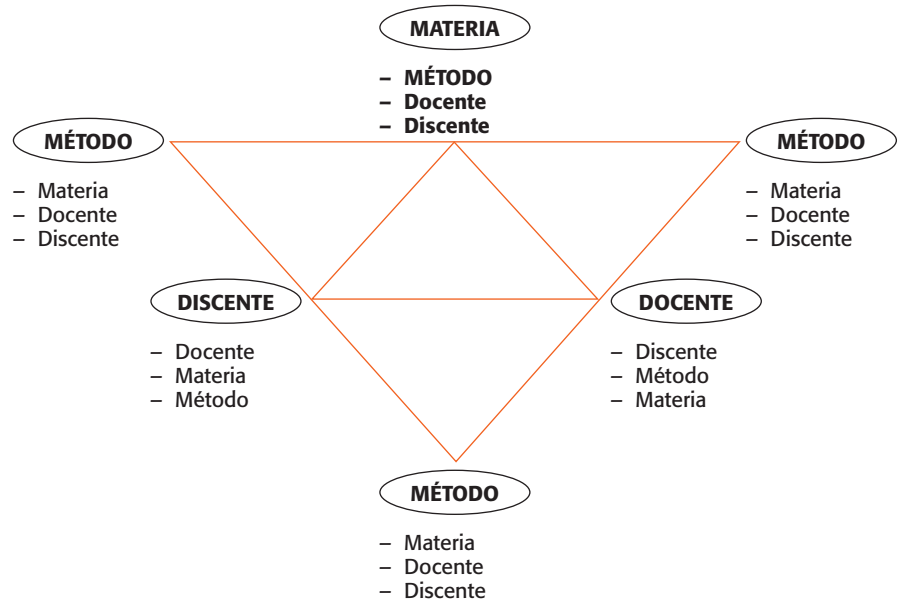


Figura 1.9.

Explicado con amplitud en numerosos escritos Fernández Huerta, en 1990, realiza una síntesis creadora en el Prólogo a la *Didáctica-Adaptación*.

El marco comunicativo-reflexivo requiere ampliarse y tener muy en cuenta a cada persona y microgrupo que constituye el socio-grupo de formación en el que colaboran los agentes del aula y el contexto envolvente que da nuevo sentido y referentes denotativos al código que empleamos, especialmente a la lengua que utilizamos.

Así, invitamos al lector a consultar la colección de materiales didácticos: «Didáctica del Español para estudiantes de Secundaria de Camerún» y los trabajos de Ribeiro y cols. (1995), quien plantea la complejidad de la relación educativa y evidencia que «El éxito de la tarea educativa está ligado a la naturaleza del clima comunicativo y del lugar en la clase de la competencia lingüística, más específicamente de la "competencia comunicativa del docente", que se ha de hacer realidad en el "contacto e identificación positiva entre los objetivos del profesorado y la presencia comprometida de los estudiantes"».

Una nueva visión de la investigación didáctica de los problemas y de sus dilemas emerge en el estudio de la polidimensionalidad del objeto de análisis, que ampliaremos y procuraremos adaptar en los dos próximos capítulos, acerca de las perspectivas y modelos, creados en la Didáctica y el cambio en la investigación del saber teórico-práctico de la acción docente-discente. El saber didáctico se hace realidad desde el conocimiento práctico-reflexivo y la teoría indagadora-generadora de nuevas interpretaciones de la acción didáctica.

La teoría didáctica se ha construido como un referente comprensivo-normativo, que ha evolucionado desde un proceso interaccionista-simbólico, con fuerte tendencia intersubjetiva, reelaborando el saber y la práctica como base y escenario de nuevas interpretaciones.

13. La Didáctica campo-materia de la formación del profesorado

El estilo de trabajo que el docente desarrolla e indaga se ha de apoyar en un proceso de plena y sucesiva identidad con la tarea que realiza. El proceso de profesionalización requiere un fecundo conocimiento de la Didáctica y de su adaptación y emergencia a las continuas y cambiantes situaciones de enseñanza-aprendizaje, que necesitan de un esfuerzo teórico y una actitud intelectual comprometida y cada vez más clarificadora y abierta a los retos de una sociedad impactada por la tecnología, dividida entre perspectivas y enfoques radicalizados y necesitada de una nueva contextualización comarcal y ciudadana, que devuelva a las escuelas el protagonismo cultural e intercultural de las comunidades de aprendizaje.

La Didáctica facilita al profesorado el conocimiento de los métodos y modelos más apropiados para tomar las decisiones ajustadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la elección del proyecto formativo más valioso y la creación

de cultura coherente con las necesidades y expectativas de todos los participantes, singularmente el socio-grupo de clase y la comunidad educativa con la que ha de desarrollar un proceso siempre indagador de formas de pensamiento y transformación integral.

¿Qué visión de la Didáctica contribuye más intensamente al desarrollo profesional del docente? ¿Qué síntesis puede realizarse?

Es una pregunta de difícil solución, pero estimamos que cada estudiante de profesorado ha de asumir su concepción y avanzar en la perspectiva artística, cultural, crítico-transformadora, científica y a ser posible indagadora-creativa más adecuada a su estructura de pensamiento, a su planteamiento existencial y las demandas de las instituciones educativas y de las comunidades de aprendizaje con las que ha de convivir, tanto en la Facultad en la que se forma, como en los centros colaboradores de prácticas y en las experiencias vitales, que le devuelven a un nuevo ámbito de reflexión, creación e innovación. Nuestra opción está orientada hacia una concepción de la Didáctica apoyada en la reflexión colaborativa desde la práctica, sensible a la identidad y singularidad de cada persona y al compromiso de glocalización, síntesis entre lo local y un nuevo universo (aldea global) en el que todos los seres humanos nos sentimos comprometidos y corresponsables de la desconocida y fecunda cultura emergente, a la vez más amplia y enriquecedora, pero con fuerte tensión ante la uniformidad tecnologizante.

La tarea básica del estudiante es encontrar la identidad profesional y valorar qué aportaciones puede facilitarle la Didáctica en este proceso a construir su identidad, especialmente qué le aporta la finalidad instructivo-formativa de la Didáctica, orientada a formar intelectual y socio-afectivamente a cada estudian-

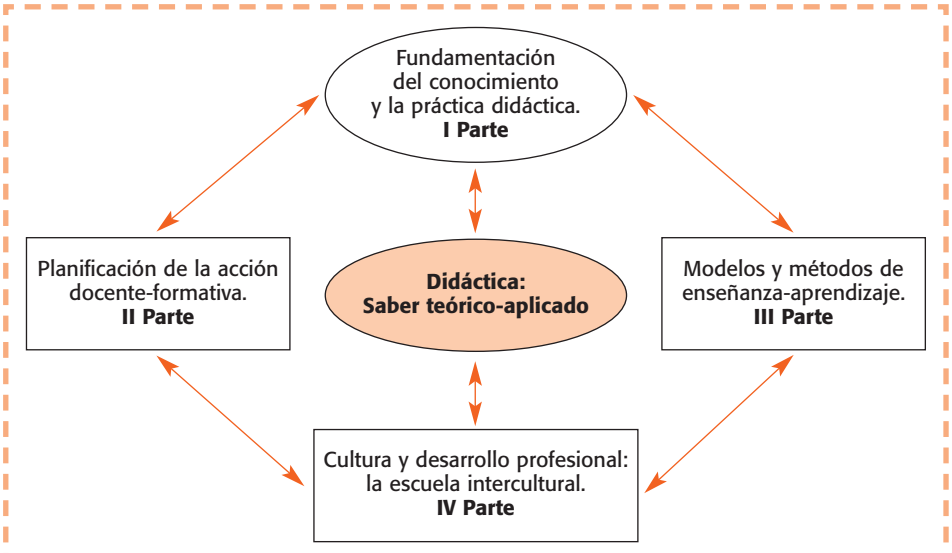

Fundamentación del conocimiento y la práctica didáctica. I Parte
Planificación de la acción docente-formativa. II Parte
Didáctica: Saber teórico-aplicado
Modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje. III Parte
Cultura y desarrollo profesional: la escuela intercultural. IV Parte

Figura 1.10. Mapa de los Bloques del presente libro

te, a las comunidades de la clase y a las comunidades interculturales del nuevo marco de enseñanza-aprendizaje y cómo realizar el proceso educativo para enseñar rigurosa y creadoramente el saber interdisciplinar, los conocimientos básicos y los valores más representativos de un mundo en plena complejidad y esperanzador cambio.

El diálogo ha de hacerse desde esta disciplina para reencontrar su propia personalidad docente y su estilo colaborativo en la clase y en la comunidad, valorando críticamente cuanto le invitamos a estudiar en este momento, entendiendo el conocimiento y la práctica didáctica como un espacio de apertura, reflexión y avance integrador para sí y su grupo de formación, próximo y lejano.

Estudio de caso: práctica para la lección formativa

El conjunto de temas de la disciplina pretende que cada estudiante piense, reelabore y haga propio lo estudiado-practicado, adquiriendo un estilo profesional-indagador desde el que avanzar el gran conocimiento y configurar un modelo de maestro/a, que represente el conjunto de acciones y concepciones más coherente con el profesional que requieren las actuales y futuras comunidades-escuelas y sociedades para la mejora y la búsqueda continua del saber y los valores más representativos.

ACTIVIDADES

1) Construye una definición propia de la Didáctica, partiendo de la visión que consideres más adecuada.
2) Diseña un mapa representativo del conjunto de disciplinas de la Ciencia de la Educación y justifica el espacio de la Didáctica.
3) ¿Cuál es el objeto característico de la Didáctica? Amplíalo y justifícalo.
4) ¿Qué aporta la visión artística a la Didáctica?
5) ¿Qué representa el enfoque intercultural para la elaboración de una nueva Didáctica?

AUTOEVALUACIÓN

1) La Didáctica es:
   a) Una disciplina social.
   b) Una disciplina pedagógica.
   c) Una disciplina general.
   d) Una disciplina creativa.
2) Entre las teorías de la enseñanza destacamos por su incidencia creativa:
   a) Teoría conductista.
   b) Teoría artística.
   c) Teoría tecnológica.
   d) Teoría técnica.
3) El objeto de la Didáctica es:
   a) La acción docente.
   b) La acción discente.
   c) El proceso de enseñanza-aprendizaje.
   d) La formación e instrucción.
4) La visión artística de la Didáctica implica:
   a) Valorar procesos didácticos en su globalidad.
   b) Entender las acciones de los participantes.
   c) Comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto singular y creativo.
   d) Interpretar las acciones de los estudiantes.

5) Construye un mapa conceptual y plantea las relaciones y diferencias entre la visión tecnológica, artística, socio-crítica y cultural-indagadora de la Didáctica.

SOLUCIONES

1) b 2) b 3) c 4) c

BIBLIOGRAFÍA

CARDONA, J. (2001): *Organización Escolar*. Madrid. UNED.

CRAHAY, M. y LAFONTAINE, D. (1986): *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas. Labor.

DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y Currículum*. Madrid. Dykinson.

DE LA TORRE, S. (1999): «Estrategias didáctica para el "enseñaje formativo"». Rosario. Ponencia en el *Congreso de Formación del Profesorado* (Julio).

DUNKIN, M. J. (1986): «Concepts et modéles dans l'analyse des processus d'enseignement». En M. CRAHAY y D. LAFONTAINE (eds.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas. Labor. págs. 39-80.

EISNER, E. (1995): «Is the art of teaching a metaphor?». Keynote address. *International Conference on Teacher Thinking*. Brock University. Ontario. Canadá. Julio.

FENSTERMACHER, G. D. (1992): «The concepts of method and manner in teaching». En F. K. OSER, DICK y J. L. PATRY (eds.). *Effective and responsible teaching*. San Francisco. Jossey-Bass. págs. 95-108.

FENSTERMACHER , G. D. (2001): «On the concept of manner and its visibility on teaching practice». *Curriculum Studies*, 33 (6). págs. 639-653.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1973): «Acepciones y divisiones de la Didáctica». En *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*. Barcelona. Labor. Vol. I. págs. 9-19.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974): *Didáctica*. Madrid. UNED.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1990): «Prólogo. Didáctica Adaptación». En A. MEDINA, y M. L. SEVILLANO (Coord.). (1990). *Didáctica Adaptación*. Madrid. UNED.

FERRÁNDEZ, A. (Coord.). (1996): *Didáctica General*. Barcelona. U.O.C.

GAGE, N. (1978): *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York. Teachers College Press.

GIMENO, J. y cols. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

GONZÁLEZ (1994): «Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general». En J. M. ESCUDERO y M. T. GONZÁLEZ. (1994). (Coord.). *Profesores y escuela*. Madrid. Cincel. págs. 61-76.

JACKSON, Ph. (eds.). (1992): *Handbook of curriculum research*. New York. MacMillan.

KLAFKI (1986): «Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva». En *Revista de Educación*. Núm. 280. págs. 37-79.

LORENZO, M. (1997): (Coord.): *Organización y Gestión de Centros*. Madrid. Universitas.

MALLART (2001): «Didáctica: concepto, objeto y finalidades». En F. SEPULVEDA y N. RAJADELL. (Coords.). (2001). *Didáctica general para Psicopedagogos*. Madrid. UNED. págs. 25-60.

MARSCH, C. y WILLIS, G. (1995): *Curriculum alternatives approaches, ongoing issues*. New York. Prentice-Hall.

MARTÍN, Q. (1996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid. Sanz y Torres.

MEDINA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid. Cincel.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (Coord.). (1991): *Didáctica Adaptación*. Madrid. UNED.

MEDINA, A. y GENTO, S. (1996): *Enfoque Pedagógico de la Organización de Centros*. Madrid. UNED.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M. C. (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de Personas Adultas*. Madrid. EDIPE.

PACIOS, A. (1982): *Didáctica General*. Madrid. Cincel.

RIBEIRO, F. y cols. (1995): *Observing and analysing in educational context (constraints and opportunities)*. Universidad del Algarve. (Ensaios e perspectivas) n.º 2.

RODRÍGUEZ, A. (1995). (Coord.): *Un enfoque interdisciplinar en la Formación de Maestros*. Madrid. Narcea.

RODRÍGUEZ DÍEGUEZ, J. L. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.

ROSENSHINE, B. (1986): «Vers un enseignement efficece des matiéres structures. Un modéle d'action inspire par le bilan des recherches processus-produit. En M. CRAHAY y D. LAFONTAINE (eds.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas. Labor. págs. 81-96.

SEVILLANO, M. L. y MARTÍN, F. (1993): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la formación del Profesorado*. Madrid. UNED.

SKINNER, B. F. (1973): *Tecnología de la enseñanza*. Labor. Barcelona.

TITONE, R. (1976): *Metodología Didáctica*. Madrid. Rialp.

WOODS, P. (1996): *Researching the art of Teaching, etnography for educational use*. London. Routledge.

ZABALZA, M. A. (1999): *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid. Narcea. Octava edición.

CAPÍTULO 2

Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Perspectivas de la Didáctica: disciplina pedagógica-social
   - 3.1. Perspectiva científico-tecnológica
   - 3.2. Perspectiva cultural-intercultual
   - 3.3. El enfoque socio-político o crítico
   - 3.4. Profesional-indagadora: de la complejidad-emergente
4. Teorías de la enseñanza
   - 4.1. Teoría cognitivista
   - 4.2. Teoría artística
   - 4.3. Teoría comprensiva
   - 4.4. Teoría socio-comunicativa
5. Modelos didácticos
   - 5.1. Modelo socrático
   - 5.2. Modelo activo-situado
   - 5.3. Aprendizaje para el dominio
   - 5.4. Modelo comunicativo-interactivo (Titone, Cazden)
   - 5.5. Modelo contextual-ecológico
   - 5.6. Modelo colaborativo

Actividades

Autoevaluación

Bibliografía

Antonio Medina Rivilla

1. Introducción

Aebli (1988) considera que la dicotomía que en ocasiones se ha establecido entre teoría y práctica no es acertada, dado que en la enseñanza no es posible realizar esta actividad si se carece de una fundada base teórica, a la vez que la práctica reflexiva contribuye muy adecuadamente a incrementar la teoría.

Este capítulo representa un esfuerzo de síntesis de los más variados y extensos trabajos que configuran el saber teórico en torno a la Didáctica a la vez que pretende situar esta ciencia en la intersección, entre los sociales y humanas por su compromiso con la comprensión y mejora de los seres humanos y por su gran proyección social, dado que para participar activamente en la sociedad del conocimiento y del impacto comunicativo-tecnológico es imprescindible la formación para conocer y valorar los principios, las constantes e incertidumbres de un mundo en continuo cambio.

El avance de la Didáctica se hace realidad como saber y hacer plenamente innovador y esperamos que creativo, pero el estudio de esta disciplina requiere profundizar en las principales aportaciones y los modos de desarrollar el conocimiento, confiando que este tema y el siguiente sirvan de base para despertar la colaboración, en el desarrollo de las concepciones, teorías, modelos y prácticas reflexivas, que engarzan la elaboración y asentamiento de una disciplina con la acción teórico-transformadora y el incremento desde la investigación.

La elaboración de una visión y perspectiva propia de la Didáctica es imprescindible para el profesorado especialmente para los maestros y maestras, quienes han de fundamentar las decisiones adoptadas.

a) **Competencia:** Diseñar las teorías y modelos didácticos realizando prácticas coherentes con aquellos y reelaborándolos con las aportaciones de la práctica reflexiva.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Comprender y valorar las perspectivas fundamentales del conocimiento didáctico y su proyección en la mejora de la práctica.
2) Interpretar las diferentes concepciones de la Didáctica y construir un marco propio de reflexión e indagación de la teoría y práctica didáctica.
3) Valorar los modelos de enseñanza-aprendizaje y estructurar una visión propia que armonice el paradigma de desarrollo con el de intervención didáctica más coherente.
4) Configurar una opción didáctica apoyada en el modelo socio-comunicativo y de desarrollo humano-integral.

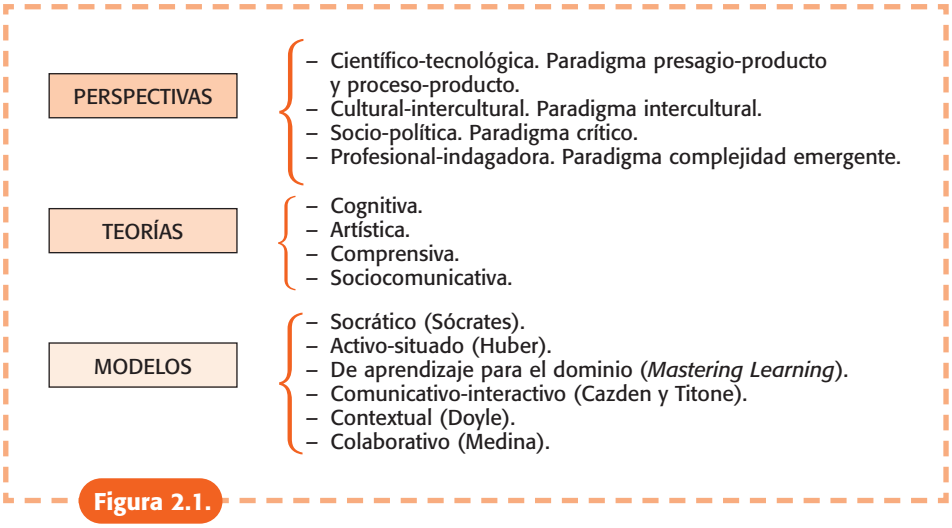


Figura 2.1.

3. Perspectivas de la Didáctica: disciplina pedagógico-social

La Didáctica se consolida como disciplina autónoma en el extenso corpus de la Pedagogía o Ciencia de la Educación, construyendo teorías y modelos propios, mediante los que trabajar y ampliar la comprensión, el análisis y la mejor explicación de su objeto de estudio para lograr una formación intelectual y actitudinal de los estudiantes, más integral y fundamentada, proponiendo nuevos modos de acción y reflexión a fin de que el profesorado, como principal responsable de su aplicación y desarrollo asuma creativa y comprometidamente la tarea de enseñanza-aprendizaje, aplicando las teorías y modelos más coherentes con su visión del saber, la sociedad y los desafíos de las Comunidades educativas y ciudadanas, atentos a la generación de modelos de desarrollo humano y socio-transformadores.

¿Cómo se confirma científica y artísticamente una disciplina y se consolida un ámbito de trabajo?

La construcción y demarcación de una disciplina, con sentido global, interdisciplinar e integrador como corresponde a la Didáctica General, en su base transversal y transdisciplinar al ocuparse de «los procesos de enseñanza-aprendizaje» en toda situación formativo-instructiva, requiere comprenderse de modo holístico-indagador.

Un campo de estudio como el que trabaja la Didáctica requiere para su asentamiento:

1) **Un marco epistemológico** propio en el que se analicen los principales procesos y espacios desde los que la ciencia y el arte de enseñar se han

constituido, siendo necesario clarificar: las perspectivas teórico-aplicadas más representativas y el sentido paradigmático desde el que se han desarrollado y precisado los modelos consecuentes, en los que se explicitan y aplican tales concepciones.

2) **Un núcleo representativo de programas, líneas y núcleos de investigación**, que han definido el proceso de desarrollo de la disciplina y del campo de saber, en su visión teórico-aplicada y singularmente la metodología de investigación que ha apoyado este esfuerzo singular de afianzamiento del saber, junto a un claro ámbito social-profesional en el que tiene su proyección.

3) **La aplicación, diseño del currículum o del proceso de enseñanza-aprendizaje**, en el que se hace realidad la acción formativa, generando un discurso propio, afianzando un metalenguaje clarificador y dando respuesta rigurosa y creativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje y singularmente comprendiendo la complejidad de las opciones de enseñanza con los más diversos estudiantes y ecosistemas de aula, comunidad y entorno.

Las respuestas a la construcción del marco y núcleo disciplinar de la Didáctica General lo explicitamos en estas cuatro perspectivas, siguiendo el planteamiento del anterior tema:

3.1. Perspectiva científico-tecnológica

Una de las actividades características de las Comunidades científicas es construir y consolidar el saber en torno a problemas y aspectos esenciales de los seres humanos y su realidad, profundizando en las causas y descubriendo los efectos de tales causas. La ciencia es el conocimiento demostrado, en torno a una realidad que deseamos conocer, aplicando los métodos más adecuados a la realidad desconocida que se intenta explicar y mejorar. La visión científica, es esencial para desde ella conocer una determinada realidad; en nuestro campo, ¿cuál y en qué consiste un proceso de enseñanza, que propicie un aprendizaje formativo y actitudinal, evidenciando una mejora integral de las personas y ecosistemas en los que trabajamos?

El descubrimiento y la búsqueda de soluciones a los complejos problemas en los que intervenimos los seres humanos, como el mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y capacitar en la cultura y los valores a tales situaciones se ha realizado de diversas formas por las Comunidades de didactas y docentes que, en diálogo continuo, definen los principales paradigmas y estilos de trabajo.

La ciencia requiere el descubrimiento de leyes y concepciones fundadas y adecuadas en torno a la pertinencia y justificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; desarrollando la tecnología aplicada para lograr «una óptima mejora y sistematización de la realidad». La tecnología se concreta en una práctica eficiente y eficaz al servicio de unos valores formativos, organizando las ac-

ciones como procesos racionales, ajustados a las diversas realidades y al servicio de los fines educativos.

Los autores implicados en una visión positivista de la Didáctica y/o del currículum, especialmente ligados a la perspectiva conductista, encuentran en el saber científico el fundamento de la toma de decisiones y utilizan la metodología hipotético-deductiva y el método experimental como el modo más riguroso de descubrir las relaciones entre fenómenos y variables, mediante las cuales se prueban las hipótesis y se busca emerger leyes con tendencia a la generalización.

Las comunidades de investigadores tienden a demostrar los conjuntos de ideas, posiciones y formas de entender la realidad para desde ellas explicarla; aunque es difícil aceptar como paradigmas consolidados los que van más allá del conductista (Skinner, 1973; Bobbit, 1924; Gagne, 1976, etc.), si consideramos que se han logrado grandes modalidades de análisis de las conductas de enseñanza:

- El paradigma presagio-producto, considerado como el conjunto de ideas, destrezas, capacidades y competencias generalizadas que se estiman deseables para desempeñar con éxito la tarea de enseñanza. Así podemos destacar el trabajo de Allen y Ryan (1969), quienes lograron aislar un número significativo de atributos que el docente puede tratar de autoanalizar y destacar para que su labor de enseñanza se más eficaz.
- Una perspectiva específica y característica de este paradigma, era el conocido «don didáctico y la radiografía vocacional», que implicaban el dominio de aspectos básicos que el docente debiese tener en cuenta. En un estudio que hemos realizado en un ecosistema singular, Medina y Canelo (2000) se evidencia que los estudiantes, al menos los más implicados y el profesorado, señalan un conjunto de cualidades que caracterizan a los docentes.

El maestro/a que reflexione en torno al listado de atributos, al menos como referencia tanto respecto de su estilo docente, como a su capacidad interactiva, puede encontrar en estos estudios aspectos ideales-normativos, que sin duda nos acercan al tipo de docente que una sociedad de la rapidez e instantaneidad requeriría, pero no ha de olvidar el compromiso escolar y pluricultural en la búsqueda de una identidad profesional ligada a las necesarias raíces de cada ser-docente y discente.

Entre los atributos de referencia que pueden ayudarnos a clarificar la acción de una enseñanza positiva señalamos:

El docente ha de evidenciar estos atributos:

– Apertura	– Abierto/a
– Empatía	– Empático/a
– Creatividad	– Creativo/a
– Solidaridad	– Solidario/a
– Compromiso	– Comprometido/a

– Intelectual-crítico-situado, etc.
– Intelectual-situado
– Identificado e ilusionado, etc.

Debemos poner de manifiesto el papel de amigo-crítico y de indagador-reflexivo, que actúa como generador de ideas, incansable creador y profundo en su personalidad emergente-compleja, abierta a las rigurosas y valiosas innovaciones.

La aportación del paradigma proceso-producto, que encuentra en las investigaciones de la micro-enseñanza y en los modelos de Flanders (1977) y Gage (1977), algunas de las propuestas más fecundas para atender la singularidad de la enseñanza y el conjunto de las decisiones más creativas en coherencia con los emergentes y cambiantes procesos interactivos que la caracterizan. Este paradigma ha ofrecido numerosas aportaciones para entender la tarea de enseñanza y capacitar al profesorado en las principales opciones y actuaciones que llevan a desempeñarse eficazmente en la clase.

Recordemos el trabajo de Bellack (1977) y seguidores, así como el de Cazden y Titone (1986), quienes caracterizan la acción discursiva de los docentes y fundamentan modelos de análisis de la interacción en sus vertientes sintáctica, semántica y pragmática, que tienen una gran incidencia en el autoanálisis de la observación y análisis de la relación educativa (Ribeiro, 2002), quien aporta un nuevo modelo transformador del conjunto de decisiones que el docente ha de procurar en el aula y que retomaremos en el siguiente capítulo dedicado a la investigación. Pero estas investigaciones están más cercanas a la siguiente perspectiva.

Gage (1977) ha aportado una reflexión artística e interrelacional a la tarea de enseñar y Woods (1996) replantea esta visión desde la investigación etnográfica, que reconsideraremos en el siguiente capítulo y que nos sitúan en la visión cultural.

3.2. Perspectiva cultural-intercultural

La opción cultural-transformadora se basa en el reconocimiento del valor de la interpretación de la cultura, del modo de apertura, de su construcción y de la mejora integradora, posibilitando que los nuevos mundos lo sean desde el esfuerzo y armonía superadora de dilemas, contradicciones y emergencias axiológicas necesariamente mejorables y nunca cerradas y rígidas.

La interculturalidad representa un esfuerzo de tolerancia y enriquecimiento mutuo entre culturas, orientadas desde el encuentro con valores de solidaridad y aceptación de derechos y deberes fundamentales, comprometiéndose en la igualdad de los seres humanos y la búsqueda continua y reconocida de toma de decisiones al servicio de los seres humanos en libertad plena y corresponsable.

La cultura de las instituciones educativas se ha de desarrollar desde los retos de transformación y mejora de todos los seres humanos cuya historia es emergente, creativa y de plena convivencia y apoyo en lo natural y profundamente humano. Se ha de avanzar en la relación y valorización de su medio, las relacio-

nes entre las personas y la emergencia de nuevas comunidades en igualdad, solidaridad y cumplimiento de los deberes básicos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural es complejo, en continua emergencia y abierto al desarrollo integral-humano y sustentable de las nuevas comunidades en un serio y fecundo diálogo, plurilingüístico y de identidad de cada grupo, pero esforzándose todos en la construcción de la pluralidad lingüística natural en contextos glocalizadores, a la vez que reconociendo las señas de identidad y riqueza multicultural de cada microcomunidad en la escuela-plural.

El paradigma de la interculturalidad supera una única dimensión socio-política o el predominio de una opción para reconocer el valor de las diferencias y el esfuerzo de convergencia en lo más global y auténticamente humano, la coindagación y la colaboración responsable para crear la plena y sincera interculturalidad.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales requieren de los docentes y de las Comunidades educativas:

Realizar procesos de enseñanza-aprendizaje.

– Apertura	⟷	– Integración
– Solidaridad	⟷	– Inclusión
– Identidad	⟷	– Transformación
– Sensibilidad	⟷	– Interdisciplinaridad
– Compromiso	⟷	– Glocalización
– Tolerancia	⟷	– Discriminación positiva
– Paz activa	⟷	– Indagación colaborativa
– Asunción de derechos y deberes	⟷	– Reciprocidad de deberes y derechos...

Este paradigma se complementa y hace especial proyección en una visión reflexivo-colaboradora, que reconozca las diferentes opciones socio-políticas y plurilingües y el desarrollo de valores emergentes, conscientes de la incertidumbre y dificultades ante las que los seres humanos hemos de recurrir para desde la reflexión en torno a una de las tareas cruciales del maestro/a encontrar una nueva y creativa intercultura, conscientes de sus implicaciones y múltiples retos, dado que nos sitúa ante contextos, escenarios y concepciones que necesariamente han de superarse evitando posibles y solapadas marginaciones simbólicas y/o reales de las culturas y las personas que los representan (Medina, 2001).

3.3. El enfoque socio-político o crítico

Este enfoque ha caracterizado una opción didáctica y especialmente curricular, en la que entre otros autores Apple (1986) y Pokewitz (1988) han sintentizado una de sus visiones en el marco de Estados Unidos, mientras en el resto

del Continente, especialmente Freire (1978), ha centrado su estudio en la construcción del saber educativo en contextos de exclusión, que recuerdan la necesaria interculturalidad anteriormente referida y los retos característicos del paradigma emergente, sin embargo optan por una opción política característica de la oposición al poder, coherente con un modelo de docente militante-político. Los autores citados coinciden en la frontal oposición a la neutralidad política y a los valores conservadores

La actividad de enseñanza es una actividad social problematizadora y generadora de conflictos, que han de ser emergidos y aprovechados como un factor de análisis y de necesario enfoque para transformar las estructuras globalizadoras imperantes, reencontrando los nuevos valores y devolviendo a la enseñanza su verdadero poder transformador de resistencia y de lucha contra la injusticia. Esta visión configura el paradigma crítico-político, apoyado entre otros autores en Habermas (1982), quien distingue la prepotencia de determinados valores e intereses técnico-económicos, como prevalentes a los deliberativo-emancipadores que son los que ha de asumir una visión científica de la nueva racionalidad crítico-liberadora.

La investigación ha de ser la base de la emancipación y del núcleo de un nuevo discurso de intereses práctico-creadores en una conciencia de reflexión y ética social.

Este paradigma aglutina a los teóricos de la crítica y de la liberación socio-económica, proponiendo una prevalencia de enfoques supraestructurales y políticos, orientados a la crítica del poder.

La enseñanza es una actividad crítico-conflictiva que ha de poner de manifiesto la fuerza de los poderes y de los grupos predominantes en el marco globalizador, buscando desde la coherencia del profesorado una nueva visión de lo local, la antiglobalización y los peligros de una Naturaleza herida y de difícil recuperación. La tarea docente ha de reflejar los auténticos problemas del mundo en conflicto de civilizaciones y de marcos abiertos al dominio de unos pocos ante una gran mayoría, casi indefensa y poco organizada, siendo necesario revitalizar el papel de los Organismos mundiales que sirvan a todos los seres humanos y que actúen con prudencia ante los grandes retos de un mundo de intervención sesgada y con grandes limitaciones.

La enseñanza se enfocará a trabajar un currículum ligado a tales problemas, comprometido con su solución y abierto a una concreta intervención y a la emergencia de un nuevo orden, que atienda a los menos favorecidos y más marginados, debiendo el sistema, al menos el público, recuperar el servicio y la búsqueda de la mejora y profunda igualdad, la convivencia en el conflicto y la transformación de las estructuras y del discurso del docente para los que más lo necesitan, trabajando y un plan de plena formación en igualdad real de oportunidades para todas las personas, recordando lo básico y las grandes capacidades de todos los estudiantes, generando las actividades de enseñanza-aprendizaje y adaptados seriamente a ellos. Se promueve una escuela para todas las personas con el reconocimiento del esfuerzo en un nuevo y solidario espacio de comuni-

dades de cooaprendizaje. Su gran limitación es el sesgo-sociopolítico de la propia acción de enseñanza y la ausencia de una reconocida y plena adaptación de ella a cada persona, comunidad y núcleo de desarrollo, así como la perseverancia en la valoración del conflicto y su emergencia como una línea base de transformación y creación de verdaderas condiciones para resolver las dificultades.

3.4. Profesional-indagadora: de la complejidad-emergente

La amplitud de perspectivas y de situaciones que atañen a la realidad educativa demandan una concepción del profesorado basada en:

- **La profesionalidad**, generadora del saber específico y de las competencias más representativas para entender en todas sus dimensiones los procesos de enseñanza-aprendizaje y los proyectos culturales que le sirven de contexto y transformación existencial.
- **La indagación**, vertebrada por la actitud de búsqueda continua y apertura ante las necesidades y expectativas cambiantes e impactantes de una sociedad tecnológica y de gran interdependencia, difícil de valorar y comprender en la amplitud de la multiculturalidad y el conflicto entre culturas.
- **La complejidad emergente**, derivada de las nuevas opciones culturales, la identidad de valores esenciales (solidaridad, justicia, equidad, respeto y cuidado del medio, etc.) en continua evolución que reclaman una visión creadora y transformadora, ante la incertidumbre y multitransformaciones de espacios de vida y acción cada vez más extensos y distantes de parámetros aceptables de calidad de vida.

La Didáctica incorpora esta complejidad emergente y plantea una reflexión integrada en el conjunto de las Ciencias Sociales, pero con una identidad humanista, porque la naturaleza de los seres humanos a los que pretende apoyar y potenciar en su proyecto de auto y codesarrollo personal, social y proyectivo, han de orientar los procesos de desarrollo integral.

El paradigma de la complejidad emergente aporta a la Didáctica nuevas visiones y especialmente el compromiso de toma de decisiones desde una perspectiva holística, que requiere tener en cuenta la totalidad de los componentes de los procesos educativos, singularmente de los condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como tal objeto de estudio valorado en la interrelación de macrocontextos (culturales-interculturales, sociales y de opciones económicas que promueven la autonomía en un marco de conciencia solidaria) y de los microcontextos, que atañe a la comarca y distritos territoriales (ciudades) con entidad y relevancia social-histórica (Medina y cols., 2008).

La complejidad deviene tanto de la gran interdependencia de un universo en continuo cambio y adaptación, como de la amplitud transformadora de cada

pluriculturalidad educativa, redes de escuelas y comunidades de co-aprendizaje, sintetizadas en la emergencia de interacciones de cada aula-salón de clase, entendida como núcleo de cultura y ecosistema multi-relacional, que construye un clima propio de trabajo fruto de las reflexiones y diferentes percepciones-representaciones de docente/s y estudiantes en el aula, convertida en el microsistema más influyente para los niños y niñas que se forman en colaboración con el profesorado y colegas de aula con los que construyen un grupo humano de singular implicación para sí y su futuro relacional, presencial y cibernético.

La Didáctica desarrollada con la orientación de este paradigma interacciona con los restantes campos de conocimiento, especialmente los humanísticos para encontrar respuestas, que puedan aplicarse con justificación a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las escuelas, los docentes y las comunidades, dado que no es posible la solución de los micro-problemas formativos del aula sin situarlos en una visión de amplitud interdependiente. La formación de los estudiantes en un nuevo milenio no es la respuesta a preguntas pasadas, aunque de ellas debemos partir para afianzar la identidad personal y comunitaria, sino abiertos a la conciencia universal, a los modos creativos de atender los valores y formas de relación que necesariamente son nuevas tanto por la fuerza de la virtualidad-interrelacionadora, como por la inexcusable búsqueda y recuperación de lo más valioso de los seres humanos.

La visión del aprendizaje situado y activo, la atención a la complejidad e incertidumbre ha sido tratada por Huber (en los trabajos de 1998 y 2000), en los que reconsidera la fuerza del conocimiento y la formación de los estudiantes a partir de los problemas más representativos de su realidad personal y social.

Las perspectivas apuntadas se han ido ampliando y no necesariamente sustituyendo, sino que aún, en su evolución conviven y necesariamente pueden replantearse y valorar las posibles complementariedades que entre ellas pueden o deberíamos considerar, que tienen elementos de gran valor, que han ser trabajados para que cada docente se comprometa a elaborar y dar respuesta a los principales procesos y tareas formativas personales e institucionales ante las que debe reaccionar.

¿Qué papel atañe al saber didáctico?

Propiciar las teorías, modelos y visiones que mejor faciliten la comprensión e interpretación de la realidad formativa y la valoración de las decisiones más adecuadas para entender a cada estudiante en sus intereses y deseos, a la vez que construir en el aula un clima de satisfacción y dedicación a la tarea que promueva la educación y la estimación empática de todas las personas.

4. Teorías de la enseñanza

Una de las actividades más representativas de la acción docente es la enseñanza, comprendida como el modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre docente y estudiantes, cuya razón de ser es

la práctica reflexiva e indagadora, adaptando la cultura y el saber académico a los estudiantes, en función de los valores educativos.

Conscientes de que son abundantes y de gran incidencia en los procesos de aprendizaje, seleccionamos algunas por su potencialidad para entender la complejidad de la formación y su valor para promover el desarrollo profesional del profesorado:

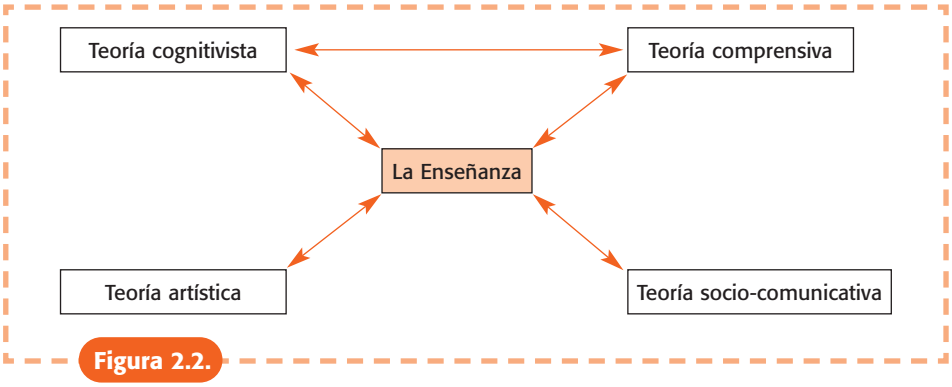


Figura 2.2.

Las teorías han servido de base para la generación de modelos aplicados, que facilitan al profesorado la toma de decisiones ajustadas a los procesos formativos y ofrecen una base adecuada para mejorar las perspectivas y paradigmas.

4.1. Teoría cognitivista

Es un conjunto de enunciados coherentes con una visión de las actividades humanas, según la cual ante una realidad que nos interroga, cada persona pone en acción sus capacidades, sentimientos y modos de entender la realidad reelaborándola con un esfuerzo activo, en el que lo esencial es la potencialidad cognitiva de las personas. Entre los autores que han contribuido a entender la complejidad de la acción docente y las decisiones generadas por el docente a la clase señalamos los siguientes: Ausubel (1976) y Brunner (1996), Pozo (1999) entre los de mayor implicación con las teorías del aprendizaje. En otra línea destacamos por su mayor preocupación por la teoría de la enseñanza y la tarea pensativo-reflexiva del docente a Clark y Peterssons (1990), Shavelson (1973) y Yinger (1986), quienes aportan la adaptación de la toma de decisiones a la principal competencia formativa, entender la enseñanza como la más compleja y cambiante modalidad de toma de decisiones en contextos inciertos.

La teoría de la enseñanza, desde una perspectiva cognitiva, plantea que la principal base de su comprensión y realización, no es la potencialidad de los estímulos externos a la acción de enseñanza, sino la incidencia y la personalidad pensante e interviniente de los docentes, como co-protagonistas de la acción de enseñanza, dado que profesorado y estudiantes son los mediadores de tal interacción formativa.

¿Qué es la enseñanza cognitiva y cómo se ha de desarrollar para alcanzar una práctica reflexivo-indagadora y un aprendizaje formativo?

Es la actividad mediadora y estimuladora de aprendizajes representativos, relevantes y activos, desarrollada por la capacidad pensativo-indagadora del profesorado, mediante la toma de decisiones más adecuadas para entender la singularidad de los procesos de los estudiantes co-protagonistas con el profesorado en la enseñanza reflexiva.

La enseñanza se amplía en su significado y saber desde esta perspectiva al desvelar los procesos cognitivos, que aportan los docentes en las fases pre-activa, interactiva y post-activa, momentos esenciales de la continuidad de la acción formativa y de la explicitación de la toma de decisiones más representativas. La comprensión de la enseñanza cognitiva es posible al integrar las investigaciones en el pensamiento del profesorado con la reflexión en la acción y el autoanálisis de la práctica, mediante el estudio minucioso de las tareas instructivo-formativas.

La enseñanza cognitiva ha generado una metodología coherente con ella en la doble perspectiva como praxis docente y como indagación rigurosa, respecto de la primera ha creado modelos de descubrimiento-constructivista de la acción didáctica, ampliados en su sentido y realización aplicando la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa, prioritariamente entrevista a fondo, autoanálisis observacional, grupos de discusión, análisis de contenido, etc., alcanzando una línea de permanente mejora y transformación intelectual.

La concepción denominada «pensamiento del profesorado» apoyada en el análisis de la teoria y práctica de la docencia ha sido desarrollada por numerosos autores, entre ellos Clark (2003) y Ben-Peretz(2003) han apoyado la ampliación de esta línea de construcción de teorías e investigación acerca de la enseñanza, profundizando en las interacciones, los retos y problemas del conocimiento y de las numerosas culturas en relación.

Ben-Peretz (2003) centra el desarrollo del conocimiento entorno al conocimiento práctico del profesorado y el estudio de la relación entre las experiencias docentes y su entorno. La colaboración de este conocimiento tiene un eje en las teorías formales y en las experiencias de clase y en las historias personales.

Hubery Mandl (2003) han explicitado cómo construye el profesorado las teorías subjetivas, que son casos particulares de problemas, con difícil articulación de y entre todos sus elementos. Las teorías subjetivas se asientan en tres dimensiones: la intrapersonal, la interpersonal y la comunitaria, y es en los diferentes contextos en los que se aplica esta triple realidad, que configura el modo de pensar e interactuar los docentes en los contextos educativos. Mediante el apoyo de estas teorías, se alcanza una mejor comprensión de la enseñanza y se propicia el aprendizaje activo y situado de los estudiantes.

La visión cognitiva ha desarrollado nuevas formas de entender y construir el saber práctico y profesional, como génesis para afianzar las teorías que entorno a la enseñanza ha ido construyendo y desarrollando el profesorado.

4.2. Teoría artística

La metáfora de la enseñanza como arte tiene dos significados que relacionan de una parte el arte como la técnica dominada, mediante la cual se logra expresar el modo singular de ver la realidad, conforme a reglas; así el dominio de la técnica del dibujo convirtió a Picasso en un artista cubista innovador y creador de un gran estilo, pero la segunda acepción se concentra en el valor de lo creativo-genial, que construye la realidad atendiendo al modo específico de cada actividad. El proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que la situación formativa, es cambiante, emergente y de imposible generalización según leyes y decisiones universales, que puedan servir para explicar el modo singular de cada estudiante y la tarea educativa irrepetible a la que ha de atenderse si deseamos que la tarea docente sea tan creativa como transformadora.

La enseñanza entendida como arte ha de tener en cuenta el modo peculiar de expresarse el profesorado en sus múltiples y cambiantes situaciones, pero se apoyará en la constante indagación y en el esfuerzo que requiere la incertidumbre de lo formativo, profundizando en los estilos indagadores y personales, originales e irrepetibles tanto de la acción docente, al menos pensada desde las peculiaridades del arte, como del modo de entender las tareas de aprendizaje que cada estudiante ha de interiorizar, procurando situarle ante el reto de lo nuevo y la necesidad de acomodar el modo de conocer a las demandas de la sociedad y de sí mismo.

Las reflexiones del capítulo anterior, acerca de la consideración de la Didáctica como arte, tienen singular correlación con la visión de la enseñanza desde este enfoque.

La concepción artística de la enseñanza la podemos representar desde este mapa:

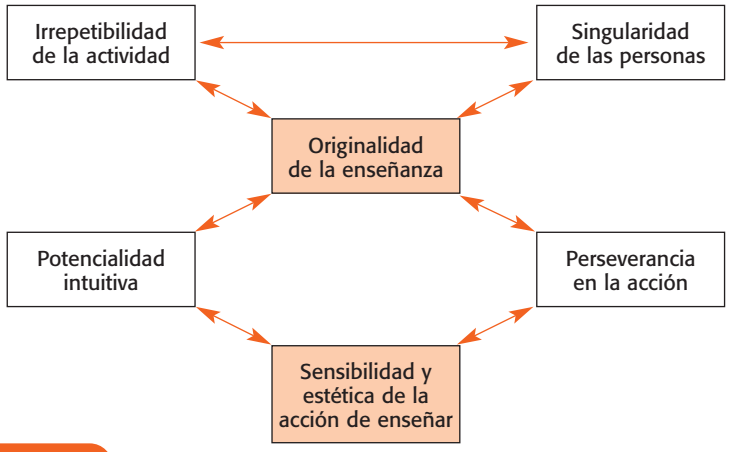

Irrepetibilidad de la actividad
Singularidad de las personas
Originalidad de la enseñanza
Potencialidad intuitiva
Perseverancia en la acción
Sensibilidad y estética de la acción de enseñar

Figura 2.3.

La enseñanza requiere ser pensada y desarrollada desde la **originalidad**, que sitúa a cada docente como un «artista», implicado en el avance continuo del sentido y la búsqueda de las ideas más propias y valiosas, que adapten la tarea formativa a la complejidad e incertidumbre, que han caracterizado el paradigma emergente y la indagación profunda en los modos peculiares de comprender y responder creadoramente al reto de cada estudiante-situación de enseñanza-aprendizaje.

La **irrepetibilidad**, que supera el principio de redundancia, aunque no puede omitirse en la consolidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; hemos de profundizar en la variabilidad como superador de rutinas. La irrepetibiildad representa que cada estudiante es una persona diversa y diferente necesitada de garantías y claras opciones para poder llevar a cabo el proyecto vital en y desde el que ha de actuar.

La potencialidad **intuitiva** caracteriza a la enseñanza como un esfuerzo de visión profunda, urgida de una percepción totalizadora y de fuerte impacto en el modo de entender y dar respuesta a cada problema. La intuición ahonda en lo conocido y busca una mirada diferente, más rica y configuradora de horizontes con significados más abiertos y posibilitadores del modo propio de cada persona para dar respuesta a los proyectos generadores de saber y hacer. Se relaciona con la percepción rigurosa y los procesos de apertura, formas diferentes de comprender la realidad educativa.

La **perseverancia**, caracteriza al artista, que requiere un esfuerzo tenso y continuado para ser capaz de observar y captar nuevas vistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sabiendo esperar con agrado las posibles y cambiantes reacciones de los seres humanos, de cada estudiante y de la comunidad educativa en su globalidad.

La docencia se proyecta en una línea sinuosa y fecunda que implica a cada participante en su realidad vital y le afecta situándolo en el compromiso de valoración y transformación integral como ser humano, orientado por valores de verdad, reflexión, indagación, justicia, colaboración, etc., siempre en proceso de mejora y desarrollo global.

Sensibilidad y estética de la acción de enseñar, que representa un modo transformador y vivenciador de valores de ser y de saber, convirtiendo la práctica docente en un paisaje de relaciones empáticas y de belleza generadora de saber. La sensibilidad caracteriza la actividad de enseñanza despertando en el profesorado y estudiantes el impulso de la disponibilidad, la cercanía a los estudiantes y la ilusión por compartir con ellos valores y espacios de interpretación de la realidad imprescindibles para entender el reto de un mundo en continua transformación y en potenciación de escenarios virtuales.

La sensibilidad a lo próximo y a los procesos en continua evolución recupera el desafío con los problemas más relevantes de un mundo en cambio exponencial. La visión de la sensibilidad es de reconstrucción de las actitudes y la apertura, pero no procede actuar y sentirse implicado en los problemas sin una disposición estética, que recupere el deleite ante la tarea adecuadamente desarrollada y públicamente compartida.

La enseñanza como indagación artística es tratada con una visión etnográfica por Woods (1996), quien aplicando el interaccionismo simbólico y el análisis del discurso nos proporciona una visión de la enseñanza como actividad reflexivo-creadora, que sitúa al profesorado como constructor de saber y valores que profundizan en los auténticos significados y enfoques interculturales de los que parten. La perspectiva intercultural aporta un marco fundamental para dar respuesta del conocimiento pluricultural en interacción transformadora, avanzando en un proceso peculiar que responda a los problemas que las escuelas emergen. La visión artística descubre los enfoques de cada cultura, sus valores predominantes y pretende aportar nuevas teorías y concepciones al modo de interactuar las personas en la clase y centro replanteando el compromiso de la enseñanza con la interculturalidad, los derechos y deberes humanos básicos y las interacciones que se configuran entre comunidades-cultura y mesogrupos (locales, de autonomías, interpaíses, etc.).

La enseñanza la enfocaremos más ampliamente como interactividad transformadora, vivenciada desde un proceso y proyecto socio-comunicativo integrador, que promueve los estilos de mejora y de formación más adecuados a cada persona y comunidad, pero impactados desde los símbolos y percepciones más profundas, que asumen y dan forma al modo de ser, convivir y participar cada estudiante y docente en el aula y comunidad educativa en general.

4.3. Teoría comprensiva

La comprensión es una actividad interpretativo-indagadora de la realidad, vivenciada desde la intersubjetividad y valorada en su totalidad. La enseñanza comprensiva se ha considerado desde una perspectiva estructuradora y global del proceso formativo que conlleva una síntesis superadora de visiones contrapuestas y de diferentes enfoques en conflicto acerca de la acción docente, sin embargo también se ha presentado como una práctica singular, transformadora y contextualizada.

La opción comprensiva acerca de la enseñanza es aportada entre otras opciones por el Proyecto Cero de Harvard y la visión reflexiva de la actividad docente desde la valoración singularizada de cada docente, aula y microcomunidad educativa, fundando la concepción formativa en el modo peculiar de interpretarla y desarrollarla con los estudiantes y las escuelas.

La comprensión es una modalidad de conocimiento y transformación de la realidad que parte del valor y significatividad de las intenciones de los participantes, procurando entender los complejos comportamientos de los seres humanos en los escenarios más diversos, apelando a la cambiante actitud y a veces percepciones de las personas en los diferentes procesos interactivos. La comprensión implica un acercamiento en apertura y búsqueda permanente, estando en continua disposición positiva para valorar las múltiples perspectivas y enfoques de la conciencia y acción de las personas y comunidades, descubriendo los significados implícitos y las emergentes situaciones ante las que han de tomarse decisiones razonables.

La enseñanza entendida y desarrollada desde esta peculiar y adaptativa forma de conocimiento e interpretación de las acciones humanas representa un modo nue-

vo de entender el discurso del proceso formativo y la amplitud y flexibilidad con la que hemos de enfocar la tarea docente y la autonomía discente. La enseñanza se torna comprensiva cuando la práctica es flexible y reconoce el impacto de la incertidumbre característica de la sociedad actual, junto al necesario avance en la interpretación y valoración de las actitudes y concepciones implícitas del profesorado en torno a las acciones formativas, que son la finalidad básica de la docencia.

Teoría de la enseñanza comprensiva

Lorenzo y Pla (2001) consideran que los valores en los que se sustenta la teoría comprensiva son:

- Capacidad para desplegar los conocimientos de manera comprensiva.
- Aprendizaje de temas básicos en la disciplina o bloque de estudio.
- Motivación, autocompromiso y plena implicación.
- Uso activo y transferencia del conocimiento y asimilación.
- Enfoques organizados y sistemáticos para una enseñanza constructivista.
- Gran gama de estilos pedagógicos, incluyendo la enseñanza directa.
- Compartir respuestas entre los estudiantes y apoyarse mutuamente.

Entre los pilares en los que se apoya el «Proyecto Cero» de la Universidad de Harvard, uno de cuyos principales representantes es Perkins (2000), destacamos:

- **Seleccionar los temas** por colaboración y acuerdo entre docente y discente, atendiendo a su valor generativo e interrelacionado con el conjunto de que se estudian.
- **Formular y acordar** explicitamente los objetivos de comprensión que han de alcanzar y comprometer al profesorado y estudiantes.
- **Elegir las representaciones más adecuadas** para la comprensión de los temas a estudiar y realizar una **evaluación formativa y comprensiva**.

Los autores citados, Lorenzo y Pla (2001), recuperan las aportaciones de Perkins (2000) proponiendo en torno a los ejes para el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje comprensivo las decisiones más adecuadas que han de adoptarse, si se desea que la acción formativa sea plenamente comprensiva.

La enseñanza comprensiva ha de encontrar la interrelación entre los núcleos anteriores, como base para tomar decisiones que logren una implicación progresiva de docentes y discentes en la elección del tema, objetivos para la comprensión, representaciones y evaluación progresiva.

Tema a seleccionar (Unidad didáctica representativa)

- Nuclear en el marco del Área-Proyecto Institucional de Centro y esencial en el conjunto de aprendizajes; ligado al contexto y marcos sociolaborales.
- Accesible al estudiante y de interés para el profesorado.

Objetivos

Ligados a la representación y potencialidad formativa del tema, explícitos, abiertos y esenciales para el Área y el Proyecto institucional-formativo de Centro.

Representaciones de la comprensión

Se integran en los objetivos y son la base de los contenidos interdisciplinares, ligados a la práctica y ofrecidos desde múltiples estilos y formas de expresión del aprendizaje, asumidas reflexiva y públicamente.

Evaluación formativa y progresiva

Se informa y justifica el progreso alcanzado por el estudiante, apoyado en criterios pertinentes, abiertos, explicados, desarrollada de modo frecuente y mediante numerosas pruebas o posibilidades de respuesta.

La visión comprensiva se basa en su conexión con los problemas e intereses concretos de docentes y estudiantes, ligada a las representaciones más habituales de los aprendices y aplicando un sistema metodológico contextualizado y práctico, que respete las demandas de la concepción constructivista del aprendizaje.

Los autores citados basan la comprensión en una reconstrucción y adaptación de los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un nuevo enfoque interdisciplinar, aplicado, motivador, de los contenidos formativos, la calidad de las representaciones, la emergencia de objetivos explícitos y abiertos y la adaptación de la evaluación como una tarea progresiva y formativa.

Una visión ligada a la transformación comprensiva de la enseñanza se basa en la caracterización de la práctica como formativa y de naturaleza artística, que centra su significado en entender la complejidad de la tarea y su continua adaptación a los modos y estilos de aprender de los estudiantes, profundizando en la interactividad sostenida y mejorada de la totalidad de los procesos que llevan a cabo los participantes en el aula y la Comunidad educadora.

Las perspectivas de los contextos abiertos, las comunidades de aprendizaje y los nuevos ecosistemas interculturales plantean grandes retos a la enseñanza comprensiva adecuando el liderazgo del docente, el discurso y el sistema de toma de decisiones a los emergentes y complicados cambios a los que hemos de dar respuestas valiosas.

Aprender profesionalmente es desarrollar una enseñanza comprensiva y cuestionar permanentemente la realidad personal y contextual y adaptar el pensamiento y la acción formativa a las necesidades y expectativas de cada estudiante y aula pluricultural, valorando las diferencias y desarrollando los ambientes más propicios para encontrar propuestas imaginativas al ritmo de mutaciones, en continua intensidad, en el ecosistema formativo de la complejidad.

4.4. Teoría socio-comunicativa

La construcción del saber y la práctica comunicativa, como realidad multidireccional de las relaciones sociales y de un mundo en emergencia de la información, es el referente más analógico para entender y mejorar la práctica y la concepción de la enseñanza, dado que esta es básicamente un «proceso interactivo-comunicativo» que orientado por las intencionalidades formativas pretende la formación intelectual y humana de los participantes, a la vez que genera un conjunto creativo-transformador de decisiones para responder a los hondos desafíos sociales y personales a los que han de dar respuesta estudiantes y profesorado.

¿Qué teorías de la comunicación facilitan la comprensión de la enseñanza?

Consideramos entre otros trabajos los de Rodríguez Diéguez (1985, 2000) y Titone (1986), a la vez que algunos de los que hemos realizado personalmente y/o en equipo (Medina, 1988, 1993, 1995, 2006) nos aportan datos adecuados para entender el valor y la proyección de esta concepción en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

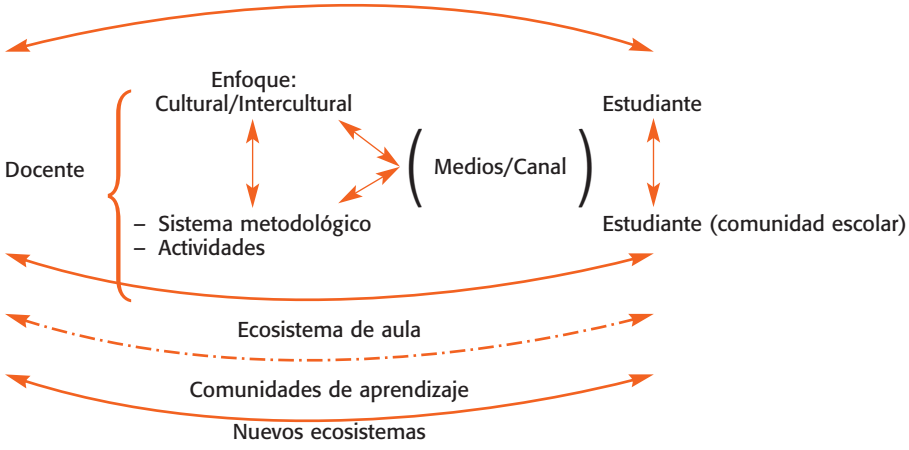


Figura 2.4.

La comunicación se basa en la reflexión y acción en común tanto existencial como lingüística entre los seres humanos, quienes comparten puntos de vista, imágenes y concepciones del mundo y de sí mismos, aportando los estilos de aceptación mutua y avance en el saber, personal y colaborativo. El núcleo de la comunicación es el discurso, los objetos a compartir y el sentido que los seres humanos otorgan a los modos peculiares de vivir e intercambiar símbolos y significados de su realidad.

La teoría de la comunicación ha caracterizado los emisores y receptores de tal interactividad, requerida de actitudes de apertura y de la toma de conciencia de los diferentes modos de percibir el mundo y de sentirse a sí mismo en esta fecunda pluriculturalidad.

Los principales actos en la comunicación educativa se han de realizar desde los contextos sociolingüísticos en los que se genera el saber y las prácticas comunicativas, dado que cada comunidad configura su cultura y modos de interacción-discurso entre los participantes, quienes se consideran a sí mismos como promotores de una perspectiva propia y vivenciada.

Ferrández (1996) considera que el objeto de la Didáctica es el acto formativo-comunicativo, que relaciona el profesorado y el alumnado al trabajar un sustrato cultural-intercultural, esencialmente innovador, cargado de valores, contextualizado y generador de estilos cada vez más implicados con la mejora personal y comunitaria de todos los participantes en la acción educativa.

La comunicación en su especificidad lingüística es elaborada por cada persona en interacción con las demás, siendo necesario que sea comprendida y asumida por cada participante para que tenga lugar, si no es una situación de incomunicación, al darse la ausencia de bidireccionalidad y reciprocidad en los mensajes y en su interpretación.

La teoría de la comunicación aporta los conocimientos y la modalidad de respuesta más ajustada entre los intervinientes para que tenga lugar aquella, dado que su colaboración no se lleva a cabo sin el acto comunicativo.

El acto comunicativo es la interactividad existencial entre las personas que desean intercambiar ideas, problemas, formas de percibir la realidad, etc. Las teorías y los condicionantes de la comunicación han de ser entendidos e interiorizados por los docentes para generar un ecosistema de aula coherente con las finalidades educativas. La enseñanza no es sólo un acto comunicativo, sino intencional y transformador, comprometido con la creación de los ecosistemas humanos e interculturales más valiosos, adaptando el saber académico y afianzando los valores más representativos en el aula y centro, a través de un óptimo desarrollo intelectual y actitudinal de los estudiantes y el más amplio compromiso profesional de los docentes.

La tarea de enseñanza requiere el conocimiento de alguna de las teorías comunicativas, en las que la reflexión y la empatía son el eje de su elaboración, pero supera este requisito, a fin de entender la práctica docente como una coimplicación socio-comunicativa e intencional que desarrolla una instrucción formativa y sienta las bases de los valores humanos para una nueva intercultura.

La teoría sociocomunicativa de la enseñanza pretende comprender y desarrollar la práctica docente como una actividad comunicativo-contextualizada, coherente con las finalidades formativas y abierta a la interpretación ecológica de las múltiples interacciones que acontecen en el marco del aula y la comunidad educativa, a fin de conseguir que los docentes y estudiantes realicen un óptimo aprendizaje profesional y un proyecto personal instructivo, autónomo y colaborativo.

La concepción socio-comunicativa de la enseñanza aporta una visión de la práctica docente basada en la calidad del discurso, el sistema de relaciones sociales y las acciones más pertinentes para configurar un clima de aula más em-

pático y colaborativo, que propicie un intercambio interactivo-formativo entre los estudiantes y el profesorado.

La teoría comunicativa describe e interpreta las claves para configurar un discurso deliberativo y vivenciador de los valores más representativos de una escuela innovadora y una comunidad abierta a la mejora integral de los participantes y de las comunidades, próximas y virtuales. Una visión de la enseñanza generadora de vida y transformadora de saber necesita apoyarse en la perspectiva socio-comunicativa para valorar positivamente las múltiples visiones integrantes de las escuelas, implicándolas en una cultura de la colaboración y la participación comprometida en los Proyectos del Medio Comarcal y Ciudadano, coherentes con modelos de pleno desarrollo humano y sostenible.

La enseñanza en el aula configura un ecosistema socio-comunicativo al emerger un discurso que respete la identidad personal y singular de cada participante y su cultura, a la vez que propicia una apertura a múltiples formas de vivenciación y reelaboración de la realidad intercultural y emergente de las pluricomunidades, los estilos indagadores y los programas de avance con sentido universal, acordes con la naturaleza humana en la aldea global.

La enseñanza es comprendida como una actividad generadora de interacciones, promovedora de inteligencia socio-afectiva y actitudes singulares, a la vez que creadora de valores de colaboración y comunidad, tolerante y en esfuerzo compartido, que afecta a modelos de acción ligados a la adaptación del discurso, apoyado en un estilo de organización significativo y de plena participación de todas y cada una de las personas. Este enfoque de la enseñanza es el de una práctica socializadora, empática y promovedora de interacciones abiertas, responsables de las auténticas formas de vida, valoración y avance en comunidad, ampliando los estilos docentes en una línea más comprometida y generadora de saber, conscientes de la diversidad de cada persona y de la pluralidad cultural que caracteriza nuestros centros.

La interrelación más fecunda de la visión socio-comunicativa radica en el reto de un escenario instructivo-formativo liberador e intercultural. ¿Qué aporta esta concepción interactiva de la enseñanza a la emergencia de procesos interculturales?

La concepción interactiva de la enseñanza evidencia los núcleos de relación, inhibiciones y la explicitación de los procesos socio-comunicativos que se configuran y desarrollamos entre las personas de diferentes comunidades y las reacciones más significativas que experimentan. La enseñanza es esencialmente interactividad-sostenida entre todos los participantes, multi y plurilenguaje, que remite a cada persona a su identidad cultural y lingüística, requerida de proyecto, que afecten a varias culturas, posibiliten el verdadero reconocimiento de lo diverso, pero que promuevan el acercamiento sincero en la colaboración intercultural, avalado por el encuentro en el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos más representativos.

La pluriculturalidad requiere el reconocimiento de diversos estilos, códigos y valores de comunicación, entendidos en su singularidad, pero desde el respeto más profundo hemos de buscar las claves y los códigos de mejor acercamiento a

la vida y procesos más valiosos para las comunidades, consiguiendo el dominio y el avance compartido, estimando positivamente el valor de cada comunidad/singularidad-cultural, que se expresa con símbolos propios, rasgos y mediante su riqueza semántica y pragmática, específica de cada micro-cultura.

Este enfoque sitúa al profesorado en una nueva visión y actitud de apertura en colaboración con otras culturas y valores reconsiderando su ecosistema e identidad cultural, necesitada de dar nuevas y transformadoras repuestas a los problemas y retos de la interculturalidad universalizadora, coherente con un marco de fecunda humanización, que devuelva a la tarea de enseñanza su valor más genuino «inter y pluricomunicativo» en la comunidad de la reflexión y co-responsabilidad.

La teoria socio-comunicativa facilita el conocimiento y la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el desarrollo de la misma adquiere una singular importancia en la era digital. Diversos autores evidencian el valor del diálogo reflexivo y de la potencialidad de los medios, como las autopistas de la información en la sociedad del conocimiento. Wegerif (2007), Nelson (2008) y Leak (2000) plantean la gran potencialidad de las TIC para mejorar la interacción y facilitar la comunicación entre el profesorado, constituyendo comunidades de profesionales y entre estudiantes y docentes, y de las diversas culturas y grupos humanos entre sí.

La representación de la comunicación y la puesta en acción de ella es expresada por Wegerif (2007:153) en el siguiente esquema:

Figura 2.5.

La teoría de la enseñanza ha de comprender los diversos tipos de diálogos.

5. Modelos didácticos

Los procesos instructivos-formativos son complejos y requieren de esquemas fáciles para conocerlos y actuar creativa y coherentemente. Los modelos didácticos son las representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos.

Los docentes han de configurar sus modelos o modelo didáctico-pluricontextual atendiendo a algunas de las siguientes características que los consideren como: provisionales, adaptables, evaluables, práctico-aplicados, valoradores de la potencialidad de la teoría y generadores de nueva teoría.

Estos módelos son aportaciones estimables para anticipar la adecuación y calidad de la práctica-educativa, la pertinencia del aprendizaje y la representatividad de la comunicación transformadora del docente, que en su conjunto evidencian la posibilidad de una nueva visión acerca del poder motivador de las opciones docentes-discentes.

Jiménez y cols. (1989) destacan el valor esencial de los modelos didácticos, su pertinencia y anticipación para crear espacios y escenarios de innovación educativa, finalidad básica para lograr una visión formativa fundada y acorde con los actuales desafíos de la concepción y mejora didáctica.

El modelo es una reflexión anticipadora y emergida de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los docentes hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente, anticipador y previo a la práctica docente, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas, a la vez que su visión de **post-acción**, nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica.

Los modelos didácticos son tanto la anticipación a las teorías y paradigmas de aquellos que en la historia de la Didáctica han supuesto un cambio esencial para las concepciones y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial alguno de ellos, caso del socrático y activo-situado, incidencia en el medio contextual, ambiental-envolvente y el colaborativo, de superación y complementariedad de los anteriores. Desde ellos ha de abordarse el modelo que cada profesor/a debiera holística y comprensivamente diseñar y asumir-transformar la docencia facilitándole la comprensión de la tarea práctico-reflexiva y la elección de las opciones más valiosas.

5.1. Modelo socrático

Su nombre recuerda al principal cultivador, Sócrates, quien construyó la mayeútica como forma de comunicación y diálogo entre docente y discente, su per-

sonalización y relación profunda con el aprendizaje se basa en emerger las ideas fundamentales a través del esfuerzo continuo y la selección de la pregunta más pertinente.

La gran aportación socrática fue mejorada, al menos expuesta por escrito en los diálogos platónicos, que representan la consolidación de una forma creadora de comunicación, motivadora y cercana al modo de pensamiento y a los sentimientos más característicos del aprendiz.

El docente ha de realizar la pregunta más adecuada con el contenido-escenario cultural en el que se ha emerger el significado y la respuesta, que a su vez sirva de base para estimular la nueva pregunta.

El diálogo establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes, quienes han de reconstruir los hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas. Se produce una intensa interacción entre docente y estudiantes con una continua acomodación entre ambos.

Ferrández y Ponts (1996, p. 20) representan este modelo en el siguiente gráfico:

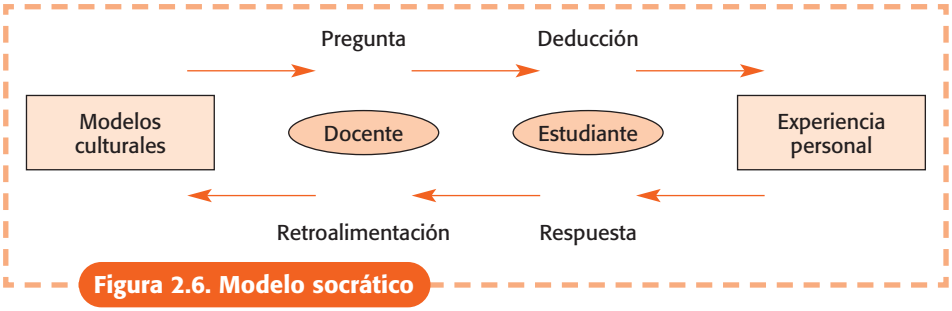


Figura 2.6. Modelo socrático

Si se desarrolla este proceso interactivo entre equipos, grupos y aulas se asienta un nuevo modelo socio-comunicativo, que presentaremos con mayor amplitud posteriormente.

5.2. Modelo activo-situado

Ante la visión clásica del protagonismo del docente y la importancia de la materia, surge con fuerza ligado a la Escuela Nueva y al proceso situado de aprendizaje como la generación del impulso profundo y singular de cada estudiante el «modelo activo», que recupera el papel creativo y transformador del aprendiz, como el principal protagonista de su proyecto y realidad vital.

El modelo activo surge como la superación y alternativa al asentado-denominado tradicional, entre las características del cambio se señalan: el predominio de los estudiantes como los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus

intereses, el estudio de su singularidad y problemas, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada que ha ser promovida y respetada ante el énfasis anterior en la materia y el predominio del docente con su discurso verbal y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos.

El modelo activo destacado por Stern y Huber (1997), caracteriza al estudiante como un ser autónomo y responsable, que adopta las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital y aprovechan los escenarios formativos en los que participan, especialmente las experiencias personales y escolares, así como las actuaciones extraescolares.

El modelo activo se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas, que son el procedimiento más coherente de hacer realidad este principio. En Medina (2000) hemos propuesto una modalidad de actividades basadas en la autonomía y en la toma de decisiones coherentes con el proyecto de trabajo escolar y personal. El docente devuelve la colaboración y autonomía del estudiante al comprometerle en el diseño, realización y valoración de las actividades y ejercicios que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; consciente de que cuanto más participe y se implique formativamente cada estudiante en el proceso, mayor será su realización y madurez.

5.3. Aprendizaje para el dominio

Este modelo de conceptualización del aprendizaje está ligado a Carroll (1963), quien establece que el aprendizaje es función del aprovechamiento real y profundo, que cada persona hace del uso del tiempo. Así el tiempo activo es el empleo óptimo que se realiza de la tarea, si la atención y dedicación es total se logrará con menor tiempo real el desempeño de la tarea y un adecuado uso de su capacidad. Sin embargo, a juicio de Bloom (1976), el aprendizaje para el dominio es función de: las características de cada estudiante, la enseñanza-presentación del saber, la información-refuerzo y los resultados alcanzados, así como la interrelación entre las variables anteriores.

La biografía cognitiva de los estudiantes es lo verdaderamente valioso para alcanzar el aprendizaje para el dominio, sin olvidar la importancia de la comprensión verbal y el estilo de aprendizaje de los estudiantes y las variables afectivas.

La autoimagen del estudiante es cada vez más positiva al superar las tareas y avanzar en el autoaprendizaje y en el desarrollo de confianza para realizar futuras tareas y mejorar el nivel de dominio sobre lo trabajado.

El modelo de Bloom plantea la interacción y complementariedad entre las características de los estudiantes (cognitivas y afectivas), la calidad de la instrucción (concretada en las tareas de aprendizaje) y los resultados o productos de aprendizaje (procesos y resultados, niveles y tipos de logro), que en su globalidad interactiva definen la biografía de cada persona.

Los docentes han de adaptar su instrucción tanto a las características de los estudiantes como a los previsibles productos formativos emergentes, intentando

que se logre el «pleno dominio y las competencias» mediante la calidad de las tareas realizadas en el acto docente-discente.

5.4. Modelo comunicativo-interactivo (Titone y Cazden)

El proceso instructivo-formativo requiere del dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que hemos de hacer realidad elaborando modelos que las interpreten y clarifiquen.

Presentamos los modelos diseñados por Cazden (1986) y Titone (1986), caracterizados por algunos puntos comunes, a tener en cuenta para construir el propio.

Los modelos han de adaptarse a la realidad concreta en la que trabajamos y reconstruirse en coherencia con los desafíos interculturales.

Cazden (1986) manifiesta que la comunicación en la clase ha de afectar al:

- Análisis de las estructuras de participación.
- Estudio comprensivo de la lección.
- Proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes.
- Preguntas del profesorado y las respuestas de los estudiantes.

Registro de las actuaciones de docente y estudiantes, atendiendo a las dimensiones semántica, sintáctica, pragmática y proxémica de las principales acciones de los agentes del aula, que explicitamos en:

Docente		Estudiante/es
Inicio y control del discurso del docente.	⟷	Actuación y respuesta de los discentes. Participación de los estudiantes.
Léxico-Vocabulario que emplea.	⟷	Respuesta y nivel de comprensión de los estudiantes.
Entonación y ritmo.	⟷	Aceptación o rechazo de cada estudiante y de la clase en su globalidad.
Indicadores y claves de expresión.	⟷	Modos propios de comunicarse con el docente y los colegas.
Estados de ánimo (afecto-rechazo).	⟷	Estados de ánimo (aceptación o indiferencia).
Expresión cinética.	⟷	Dominio y situación espacial.

Estas actuaciones están unidas al significado de los términos empleados, al valor de las propias interacciones y a su oportunidad de uso en cada escenario

de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los agrupamientos de los estudiantes, la interacción en la clase, la modalidad de la cultura y saber académico enseñado en el aula y los contextos interculturales en los que tienen lugar.

Titone (1986) ha diseñado un modelo que pretende descubrir las actuaciones del profesorado al comunicarse en la clase, diferenciando las siguientes fases:

– Fase de **actuación.** Analizada mediante diecinueve indicadores.

– Fase de **ejercitación.** Analizada por diez indicadores.

– Fase de **control.** Formulada en cuatro indicadores.

El esquema analítico lo constituyen treinta y tres indicadores, que representan el conjunto de posibles actuaciones del docente en el proceso socio-comunicativo con cada estudiante y el aula en su globalidad.

El modelo de Titone atiende al conjunto de decisiones que realiza el profesorado en las tres fases, ofreciendo una meticulosa descripción de las más representativas actuaciones y del discurso característico en la mismas; así a modo de muestra presentamos algunos:

1) Fase de **actuación**, prioritariamente centrada en el **docente:**

Subfase de orientación global

– **Motiva.** Acepta o rechaza las respuestas del estudiante.
– **Explica el tema**. Comprenden o no comprenden los estudiantes.
– **Corrige.** Comprensión inmediata o recuperación lenta, etc.

Síntesis operativa

– **Hacer repetir:**
  • A algún equipo.
  • A algún estudiante.
– **Hacer repetir** dramatizando:
  • A todos.
  • A un equipo.
  • A un estudiante.

2) Fase de **ejercitación:**

– **Invita y estimula** a los estudiantes a desarrollar las tareas
  – Ejecución insegura
  – Ejecución fluida
– **Corrige las tareas**
  – Recuperación inmediata
  – Recuperación lenta

3) Fase de **control:**

– **Plantea una prueba global**
  – Ejecución con dificultad
  – Ejecución con facilidad

Este modelo ha contribuido a conocer y profundizar en las actuaciones del docente, aunque debe ampliarse con unas reflexiones de naturaleza interpretativa y más holística para comprender el alcance global del trabajo en la clase y el impacto en los estudiantes y comunidad escolar.

El uso y desarrollo de este modelo en la «era digital», requiere de nuevos diseños instructivos que empleen ordenadamente las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nelson (2008) propone un esquema para diseñar actividades al emplear Internet en el proceso educativo:

- La actividad ha de estar directamente ligada al currículum.
- Diseñada para lograr una óptima comprensión de lo estudiado.
- Disponer del tiempo suficiente para su realización.
- Relacionada con el conocimiento anterior.
- Tiene un propósito identificado y claro.
- Incluye un componente emocional.
- Despierta la curiosidad de los estudiantes.
- Se permite varias elecciones u opciones.
- Da oportunidad a la colaboración.
- Tiene en cuenta diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias.
- Ofrece una inmediata información.
- Proporciona tiempo para la reflexión.
- Se ofrece una variedad de pruebas y criterios de evaluación.
- Se logra un producto final y explícito.

Los medios tecnológicos ofrecen numerosos portales, páginas, escenarios y modalidades de webs o de situaciones desconocidas y creativas, que se plantean como un nuevo escenario que promueve la interacción y la plena comunicación entre los participantes en el aula presencial o/y virtual. Area(2008), al considerar las competencias tecnológicas digitales, subraya la de «Comunicación e interacción social», que puede alcanzarse con más eficiencia con este modelo, así entre las actividades que diseña para lograr el dominio de esta competencia, subraya: correspondencia escolar, debates, argumentaciones, proyectos colaborativos, comunicaciones en los cursos y grupos virtuales y tutoría en línea, sugiriendo el empleo del correo, foros y chat, wiki, tableros virtuales, textos elaborados, etc.

El modelo comunicativo-interactivo es pertinente y coherente con la visión teórica análoga referida anteriormente y se constituye en representación más adecuada de los elementos y de su significado global para formar al profesorado y estudiantes en el dominio de la competencia comunicativa (Medina, 2008). Esta competencia precisa de una práctica transformadora, que utilice el discur-

so como base de la interacción docente-discentes y que en el desarrollo de la tarea instructiva aplique los componentes del modelo, logrando un discurso empático, clarificador y fluido, mediante el que docente y estudiantes construyen un clima social favorable al aprendizaje.

5.5. Modelo contextual-ecológico

El conocimiento del discurso y su incidencia en la interacción didáctica no es suficiente con describirlo y cuantificarlo, sino que se debe completar con una mayor calidad interpretativa y conocimiento del significado simbólico de los actos interactivos. El valor de los mensajes no es solo la cuantificación del discurso y de sus términos más relevantes, sino que en una escuela plural y con la aportación de numerosas culturas, significados y valores el papel del modelo socio-comunicativo es de síntesis plural y de avance compartido en los elementos más representativos del discurso y metadiscurso emergente, atendiendo a los modos diversos de valorar y comprender una misma realidad, en sí multi-cultural.

El docente dispone de una rica pluralidad, ante la que ha de actuar desde una aceptación crítica de su justificada identidad cultural, complementada con la apertura, tolerancia y conocimiento de las más genuinas y ricas identidades plurales de las otras culturas con sus discursos y poderes simbólico-interactivos, en una nueva micro-meso sociedad: la escuela intercultural para la paz.

Esta escuela requiere emerger y completar el modelo socio-comunicativo con los más amplios y expresivos modelos **ecológico-contextuales**, que parten del papel del medio en la acción que en él y desde él desarrollan los seres humanos. En uno de los modelos ligados al análisis de tareas y a los procesos dialéctico-constructivos, cuya visión es que el papel de las escuelas y de las comunidades educativas es el de ofrecer un «ecosistema cultural emancipador», que reconozca la visión de los agentes y aplique modelos totalizadores innovadores, conscientes de su compromiso transformador.

Doyle (1986) es un autor centrado en la calidad de las tareas en el aula y en el análisis del tipo de actuaciones y modalidades de actividades del profesorado en el salón de clase, coherentes con su pensamiento y toma de decisiones.

La vida en el aula y la interrelación entre los participantes es la base de la comunicación y se ha de partir de los valores, relaciones y modos de intercambio entre la totalidad de los participantes, procurando interpretar en su globalidad las acciones y reacciones, así como su incidencia en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un planteamiento ecológico ligado al principio de glocalización y al desarrollo integral y humano, con gran respeto al entorno local, se consolida en numerosos trabajos, entre ellos Domínguez y cols. (1996), Medina y cols. (1999, 2000, 2008), evidencian que la mejora cultural y el apoyo interactivo de la comunidad local inciden en la transformación del centro y aula.

El planteamiento del desarrollo integral sostenible, comprometido con todos los seres humanos del entorno, implica considerar la actividad de la enseñanza como la tarea singular y más apropiada para promover proyectos y realizar programas para la transformación global de la comunidad y la indagación colaborativa.

El profesorado diseñará modelos ecológico-integrales que le permitan entender la acción de enseñanza en interrelación con ecosistemas más amplios en los que interviene y mediante los que se lleva a cabo su proyección en el aula como microsistema interactivo y de avance permanente de la comunidad en su globalidad.

5.6. Modelo colaborativo

El modelo colaborativo es la representación de la actividad de enseñanza como una práctica colegiada, interactiva y tomada en equipo, como función compartida en la que el profesorado y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre docente y estudiantes y de estos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo.

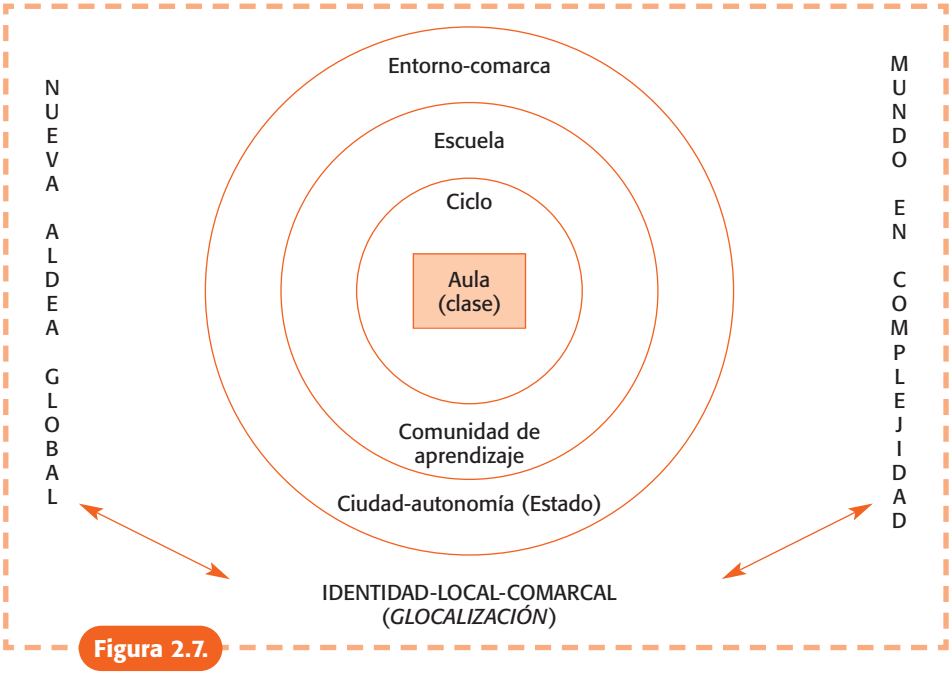


Figura 2.7.

El proceso de colaboración y su implicación en el contexto ecológico se basa en el discurso compartido, la existencia de un liderazgo participativo, la cul-

tura cooperativa envolvente y el sistema de relaciones empático-colaborativas que hemos de desarrollar, apoyados en las tareas y actividades de naturaleza seriamente compartidas y generadoras de saber-hacer indagador-transformador.

Este modelo amplía las posibilidades de los anteriores y coloca al profesorado ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad.

La enseñanza promueve esta visión al aplicar la metodología, tareas y diseño de medios coherentes con ella, además de valorar las acciones docentes como la práctica transformadora y el discurso como la base de los procesos interculturales.

¿Por qué ha de ampliarse y mejorarse la enseñanza desde un modelo colaborativo?

Porque la escuela es el microsistema que mejor capacita al docente y estudiantes para configurar un escenario de co-responsabilidad compartida, valoración de múltiples perspectivas y proyección en la comunidad, como realidad envolvente e influyente, tanto en la propia tarea de la enseñanza, como en la integración-desarrollo socio-comunitario. Las tareas son las formas de interacción y los proyectos formativos la base de la cultura de colaboración, al situar la actividad colaborativa en la mejora de la comunidad, mediante la docencia y el enfoque de indagación-compartido que transforme y mejore la comunidad (Medina, 1997; Leithwood y cols., 2006).

ACTIVIDADES

1) Valora las diferentes perspectivas de la Didáctica y configura la más acorde con tu concepción de la realidad y de la actividad docente/escolar.
2) ¿Qué relación y diferencias destacas entre paradigma, teoría y modelo para entender la tarea de la enseñanza?.
3) Elabora el modelo que a tu juicio oriente la tarea de enseñanza-aprendizaje en tu contexto.
4) Valora y plantea las similitudes y diferencias entre los modelos socio-comunicativo, contextual, ecológico y colaborativo.
5) Realiza un esquema-mapa mental de la teoría y modelo de enseñanza que mejor justifique tu concepción.

AUTOEVALUACIÓN

1) ¿Qué perspectivas y paradigmas están más consolidados en Didáctica?
   a) Indagador-crítico-artístico.
   b) Tecnológico, artístico-crítico.
   c) Clarificador, artístico y político.
   d) Analítico, metodológico y natural.
2) El paradigma emergente y de complejidad se basa en:
   a) La multiplicidad de los hechos y la incertidumbre.
   b) Los procesos pluriculturales y las mejoras.
   c) Los estilos de enseñanza y las mejoras del aprendizaje.
   d) Los valores pluriculturales y los métodos activos.
3) Los modelos más consolidados en Didáctica son:
   a) Socrático, activo y de opciones múltiples e indagador.
   b) Activo, transformador, creativo e innovador.
   c) Activo, dominio del saber, socio-comunicativo y colaborativo.
   d) Socrático, comunicativo, valorativo y crítico.
4) La complementariedad entre las teorías de la enseñanza se caracteriza por destacar:
   a) El enfoque colaborativo y la enseñanza comprensiva.
   b) La vivencia artística y el saber en equipo.
   c) Los procesos cualitativos y la tecnología.
   d) Los estilos docentes y discentes en el aula.

5) Diseña una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del modelo que mejor justifica y orienta tu práctica, desde él:
   - Descríbelo y explícalo.
   - Formula la teoría de enseñanza más cercana.
   - Plantea la perspectiva desde la que indagamos y mejoramos la concepción didáctica.

SOLUCIONES

1) b 2) a 3) c 4) a

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H. (1988): *Doce formas de enseñanza*. Madrid. Narcea.

ALLEN, D.W. y RYAN, K.A. (1969): *Microteaching*. Reading Mass. Addisson Wesley.

APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículum*. Madrid. Akal.

AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México. Trillas.

BELLACK, A.A. y cols. (1976): *The language in the classroom*. New York. Columbia University.

BLOOM, B.S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. Nueva York. McGraw-Hill.

BOBBIT, F. (1924): *How to make a curriculum*. Boston. Houghton. Hifflin.

BRUNNER, J.S. (1969): *Hacia una teoría de la Instrucción*. México. Uthea.

BRUNNER, J.S. (1996): *La educación puerta abierta a la cultura*. Madrid. Visor.

CAZDEN, C.B. (1986): «Classroom Discourse». En WITTROCK M. *Handbook of Research on Teaching*. New York. McMillan. pp. 392-431.

CARROLL, J.B. (1963): *A model for school Learning*. Teacher College Record, 64 (8). pp. 723-733.

CLARK, CH. y PETERSSON, P. (1990): «Procesos de pensamiento de los docents». En WITTROCK, M.C. (ed.). *La investigación en la enseñanza*. T. III. Barcelona. Paidós. pp. 444-539.

DOMÍNGUEZ, M.C. y cols. (1996): *Desarrollo integral de una comarca*. Madrid. UNED.

DOYLE, W. (1986): «Classroom organization and management». En WITTROCK, M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York. McMillan. pp. 392-431.

ENTWISTLE, N.T. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Paidós.

FEIRE, P. (1978): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.

FERRÁNDEZ, A. (Coord.). (1996): *Didáctica General*. Barcelona. U.O.C.

FERRÁNDEZ, A. y PONT, E. (1996): «Modelos de acción Didáctica». En FERRÁNDEZ, A. (Coord.). *Didáctica General*. Barcelona. U.O.C. pp. 192-243.

FLANDERS, N.A. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid. Anaya.

GAGE, N.E. (1977): *The scientific basic of the art of teaching*. New York. Teacher College Press.

GAGNE, R. (1976): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México. Diana.

JIMÉNEZ, B. y cols. (1989): *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona. PPU.

HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.

HUBER, G.L. (1998 Y 2000). «La Universidad del siglo XXI: La formación para la transformación social y la mejora del empleo». *V Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas: Las Organizaciones ante los retos educativos del S. XXI*. Madrid. pp. 89-98. Caja Madrid y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar.

LORENZO, N. y PLA, M. (2001): «Teoría de la enseñanza: Modelos aplicados al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje». En SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N. (2001). *Didáctica para Psicopedagogos*. Madrid. UNED. pp. 61-100.

MEDINA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid. Cincel.

MEDINA, A. (1993): «Sistema metodológico del profesorado y clima social del aula». En M.L. SEVILLANO GARCÍA y F. MARTÍN MOLERO. (1993). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid. UNED. pp. 157-186.

MEDINA, A. (1997): «El principio de colaboración en la formación permanente del Profesorado». En *Revista Innovación Educativa*. 3. pp 59-78.

MEDINA, A. (1997): «Cultura y clima colaborativo de las Instituciones Educativas». En M. LORENZO. (1997). *Organización y Gestión de los Centros*. Madrid. Universitas.

MEDINA, A. (2000): «Los métodos de enseñanza en la Universidad». En A. GARCÍA VALCÁRCEL. (Coord.). *Pedagogía universitaria*. Madrid. Narcea. pp. 155-198.

MEDINA, A. (2000): «La actividad, base del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula». En M. PÉREZ, y J.M.TORRES. (eds.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona. Oikos-Tau. pp. 205-236

MEDINA, A. y CANELO, C. (2000): «Formación del profesorado del Cuerpo Nacional de Policia». *Revista de Enseñanza*. 17-18. pp. 251-279.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C: (1995). *Enseñanza y currículum para la formación de Personas Adultas*. Madrid. EDIPE.

MEDINA, A. y cols. (1999): *Diseño de Programas para el desarrollo integral de las comarcas*. Jaén. Cámaras de Comercio.

MEDINA, A. y cols. (2000): *Formación y empleo*. Madrid. UNED.

PERKINS, D.N. (2000): «Enseñar y aprender para comprender». En C.M. REIGE, (ed.). *Diseño de la instrucción: Teorías y Modelos: Un nuevo Paradigma de la teoría de la Instrucción*. Madrid. Santillana. I. Tomo. pp. 99-124.

POKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e Ideología en Investigación educativa*. Madrid. Mondadori.

POZO, J.I. y MONEREO, C. (1999): *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. Santillana.

RIBEIRO, F. (2002): *Observación y Análisis de la relación educativa*. Documento policopiado. Universidad del Algarve.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985): *Currículum, acto didáctico y Teoría del Texto*. Madrid. Anaya.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (Coord.) (2000): *La Jerga de las Reformas*. Madrid. Ariel.

SHAVELSON, R.J. (1973): *What is the basic teaching skill?* Journal of Teacher Education, 14. pp. 144-151.

SKINNER, B.F. (1994): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona. Labor.

STERN, D. y HUBER, G.L. (eds.). (1997): *Active Learning for students and teachers: report from eight countries*. Frankfurt. Frankfurt am Main Verlag.

TITONE, R. (1986): *El Lenguaje y la interacción didáctica: teoría y modelos de análisis*. Madrid. Narcea.

WOODS, P. (1996): *Researching the art of Teaching: Ethnography for educational use*. New York. Routledge.

YINGER, R. J. (1986): «Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional». En L.M. VILLAR. (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad. pp. 113.141.

CAPÍTULO 3

Investigación en Didáctica y desarrollo del conocimiento práctico

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. La construcción de la Didactica desde algunos enfoques
   - 3.1. Enfoque neopositivista
   - 3.2. Visión interpretativa-intercultural
   - 3.3. Enfoque indagador-sociocomunicativo
4. La investigación, base de la mejora del saber didáctico: problemas, finalidades y métodos de investigación
   - 4.1. Problemas nucleares de la investigación didáctica
   - 4.2. Finalidades de la investigación didáctica
   - 4.3. Métodos, técnicas y procedimientos
5. Modelo de investigación cualitativa
6. La investigación del saber práctico: de la reflexión personal a la cultura de colaboración en la indagación
7. La indagación reflexiva: base de la formación del profesorado
8. La complementariedad metodológica en la investigación didáctica
9. Síntesis

Actividades

Autoevaluación

Bibliografía

Antonio Medina Rivilla

1. Introducción

La investigación es la actividad rigurosa, intencional y creadora de un nuevo conocimiento, mediante la cual se profundiza en el conocimiento, se aportan soluciones e ideas a los problemas y se genera una actitud de incremento y mejora del saber.

La profesión de docente se mejora y desarrolla si el profesorado conoce las líneas y métodos más empleados en la investigación didáctica, especialmente las de la perspectiva cualitativa, que le faciliten realizar una práctica analítica-transformadora y adquirir una actitud interrogadora esencial para implicarse en la mejora de la Didáctica como teoría y reflexión práctico-indagadora. La investigación-indagadora es una actitud y un compromiso que han de adquirir los educadores/as en su formación inicial, ligando la tarea docente a la indagadora, ampliando su visión y su opción profesional mediante el conocimiento de las finalidades, problemas, métodos y procedimientos más creadores al estudio y superación de los problemas didácticos.

¿Qué implica esta reflexión transformadora de la práctica? Aportar las ideas valiosas y la metodología más coherente para entender el saber didáctico y mejorar permanentemente la concepción y los procesos que atañen a la vida en el aula y al desarrollo de la escuela como Institución Intercultural-educativa.

a) **Competencia:** Investigación de los problemas relevantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, aplicando los métodos e interpretando las prácticas más pertinentes para desarrollar el saber didáctico con profesionalidad.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Conocer las principales perspectivas de investigación en Didáctica, aplicar la metodología pertinente y programar una línea de mejora permanente.
2) Detectar las perspectivas de investigación y los métodos más adecuados para afianzar el saber didáctico y promover un conocimiento práctico riguroso.
3) Conocer las claves de la investigación cualitativa:
   - El análisis de contenido del discurso.
   - El interaccionismo simbólico.
   - La observación y auto-observación participante.
   - Grupos de discusión.
   - El análisis y transformación del conocimiento personal y profesional.
   - Innovación en la etnografía educativa.

4) Valorar las aportaciones del saber y de la investigación en la práctica e interacción didáctica.

Figura 3.1. Mapa expresivo de las líneas y núcleos de investigación

3. La construcción de la Didáctica desde algunos enfoques

3.1. Enfoque neopositivista

La investigación didáctica basada en la visión positivista se caracteriza por el empleo de la metodología experimental y científica, fundada en la rigurosidad del procedimiento, la formulación de las hipótesis en un marco de fundamentación consolidado, el análisis de los datos desde el control de las variables y la constatación de generalizaciones surgidas de un proceso meticuloso, contrastado y con adecuada fiabilidad y validez de las técnicas empleadas.

La finalidad del saber científico es analizar la complejidad de los problemas y proponer soluciones fundamentadas desde el control de la realidad, aisladas las variables representativas y establecido el proceso de sistematización y evidencia empírica más adecuada. Su pretensión es encontrar los datos más objetivos y neutrales que pongan de manifiesto el rigor y la objetividad del investigador con el saber formalizado, a la vez que se pretenden dar nuevas y evidentes soluciones a los diferentes enfoques.

La metodología o enfoque metodológico más característico es el cuantitativo, aplicado con análisis estadísticos y experimentación de variables, estable-

ciendo un diseño de máxima contrastación entre los grupos experimentales y de control, procediendo a un meticuloso contraste y aislamiento de las variables, procurando reducir los errores de medida, a fin de que los niveles de probabilidad de acierto sean los más elevados. El apoyo de los programas informáticos ha posibilitado la mayor credibilidad y validez de los análisis, el rigor en el aislamiento de las variables y el estudio meticuloso de las variables.

El objeto o campo preferente de investigación lo han constituido los problemas, atributos, conductas, procesos, métodos de enseñanza, campos de intervención, etc., que mejor expliquen el proceso de enseñanza-aprendizaje y sinteticen los aspectos de la conducta y acciones docente-discentes que han de ser atendidos en un estudio empírico, respondiendo con la mayor objetividad de los hechos sociales y que su estudio aporte nuevas y fecundas soluciones a estas cuestiones.

La identificación de los objetos, característicos de este enfoque de investigación, coincide con las perspectivas y paradigmas presagio-producto y proceso-producto y aportación y emergencia complementaria desde los restantes (intercultural, mediacional etc.), dado que su valor es de ampliación y aproximación cualificadora, mediante la que se logra dar respuesta a las visiones intensas, singularizadoras y profundas de los estudios de caso y del avance en la interpretación de las realidades peculiares.

Se investiga en los siguientes aspectos que marcan la emergencia del método científico en el saber didáctico-pedagógico:

- Lansheere y Rosenshine (Crahay y Lafontaine, 1986):
  - Análisis de las interacciones de la enseñanza y sus efectos:
    - Conceptos y modelos en el análisis de los procesos de enseñanza.
    - Hacia una enseñanza eficaz de las materias estructuradas. Un modelo de acción inspirado en el balance de las investigaciones proceso-producto.
    - La interacción entre las características de los estudiantes y los métodos de enseñanza.
    - El problema de los signos: Encontrar unos métodos de enseñanza conectiva tan eficaces como los de un preceptor experimentado.
  - Actividad de enseñanza y tratamiento de la información.
    - Repertorios, recetas y vida de clase: cómo los enseñantes emplean la información
  - Perspectivas psicológicas de la enseñanza:
    - Aprendizaje y enseñanza. Reflexión sobre una complementariedad.
  - Enseñanza y entorno cultural.
  - Formación de profesorado:
    - Formación del profesorado en función de las competencias esperadas.
  - Paradigmas de investigación sobre la eficacia de los enseñantes.

El compendio de trabajos del libro *L'Art et la Science de L'Enseignement*, (1986), es una síntesis de los objetos característicos de investigación de este método y modalidad neopositivista de estudio y mejora de la Didáctica en general y de la «enseñanza en particular».

El objeto de estudio de las investigaciones más relevantes en este enfoque se refiere a la calidad y nivel de eficacia de la enseñanza y su relación con la mejora del aprendizaje. En la indagación del profesorado se investigan:

- Las competencias y conductas más representativas.
- El empleo y diseño de medios didácticos.
- El análisis de los refuerzos y motivación docente-discente.
- La intervención del docente en la clase, etc.

El enfoque por excelencia parte del estudio de las conductas observables, tanto en los procesos como en los resultados a fin de constatar **¿qué cambios, en qué nivel y cantidad y qué repercusiones han tenido en los estudiantes?**

Gage (1977) ha explicitado los principales focos y cometidos de esta modalidad de investigación en la enseñanza, núcleo básico de la Didáctica. (Véanse los capítulos de este libro correspondientes a la planificación del proceso didáctico.)

3.2. Visión interpretativa-intercultural

La visión de la interpretación y del análisis cultural es una perspectiva esencial en la Didáctica y especialmente la opción del interaccionismo-simbólico, aplicado a la investigación de la enseñanza y, entre los autores representativos, Woods (1996) ha sintetizado los siguientes aspectos que han centrado este enfoque:

- El análisis de las **interacciones** de docente y estudiantes.
- La interpretación de sus **identidades** y formas de intercambio.
- La narración de la vida y biografías de los docentes y estudiantes.
- Análisis de las **relaciones** y **contrastes** entre los participantes.
- **Conflictos**, **irracionalidades** y **cambios** en la conducta de docentes y estudiantes.
- **Actuaciones verbales**, **no verbales** y **paraverbales** del profesorado.
- Comprender las **reacciones profundas de los participantes**, valorando sus percepciones y las intervenciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Dónde, cuándo y con quién tienen lugar las **diferentes tipos de actuaciones y reacciones**.
- Qué tipo de **actividades** y **tareas** se realizan en el proceso formativo.

- **Cultura** y **actuaciones de docentes** según el género y organización de las escuelas.
- **Ampliación de los análisis** en el **tiempo**, **situaciones** y variedad de **métodos**, etc.
- **Meta-análisis de los rasgos** y núcleos de interacción entre los participantes en la clase y los centros.
- Estudiar los **núcleos representativos y globales de los procesos de enseñanza-aprendizaje** ampliando la reflexión a aspectos cada vez más globales.
- **Análisis de las instituciones** en sus características y sensibilidades generales, profundizando en la vida y evolución de las relaciones.

Wood señala las características centrales de esta modalidad de investigación pág. (73):

- **Flexibilidad,** incorporando nuevos y diferentes materiales para el análisis de los procesos de enseñanza.
- **Densidad,** profundizando en un intenso y extenso número de propiedades y categorías.
- **Integración,** emergiendo y descubriendo una extensa relación entre los conceptos y constructos esenciales del proceso de enseñanza.

La visión interaccionista simbólica es común a varias disciplinas y la adoptamos en el estudio de la enseñanza por su potencialidad para comprender lo más implícito, los aspectos más representativos y los significados más profundos de la singular y adaptada actividad de enseñanza.

Hargreaves (1978) destacó las siguientes características que el interaccionismo simbólico ha de atender:

- **Capacidad apreciativa,** emergiendo el punto de vista del actor (docente-estudiantes, comunidad educativa, en nuestro ámbito escolar).
- **Capacidad de comprensión, interpretación,** evidenciando el verdadero sentido común y el lenguaje-discurso característico de la comunidad y participantes en una interacción social (enseñanza-aprendizaje).
- **Capacidad reflexiva,** implicando a las personas de la comunidad en la comprensión y vivenciación de la propia actividad.
- **Capacidad correctiva,** al proporcionar la crítica de las macroteorías, sirviendo para analizar sus aportaciones y valorando su potencialidad para dar cuenta de la realidad analizada.

Woods (1996, pag. 73 y 55) añade otras características de esta perspectiva de comprensión de la enseñanza, consistentes en:

- Capacidad **iluminativa,** abriéndonos a la comprensión de los aspectos implícitos y más desconocidos de la vida de las escuelas, las reformas, la en-

señanza y las experiencias e imperativos y las consecuencias de los cambios institucionales.

- Capacidad **teórica,** al ofrecer nuevos datos y mejorar el nivel de conceptualización tanto de macroteorías como de microteorías, insistiendo en los efectos de la polarización, las contradicciones y las diferencias más representativas.
- Capacidad de **tomar decisiones políticas,** al incidir en aspectos de clase, género y opciones de las Instituciones administrativas, interpretando el papel de los participantes y las implicaciones más implícitas con los problemas sociales.
- Capacidad **colaborativa**, entre prácticos y expertos para generar espacios y líneas de investigación, creando un escenario de colaboración y de complementariedad entre el saber científico y el conocimiento práctico, desembocando en estudios etnográficos de «transformación, emancipación y mejora integral» de los conocimientos y las acciones de enseñanza.

Estas características ponen de manifiesto la coherencia entre esta perspectiva de investigación y la práctica-artística de la enseñanza, al comprender la vida de los docentes en su realidad, promoviendo el autodesarrollo profesional del profesorado y los aspectos esenciales del enfoque de la investigación etnográfica, centrada en el interaccionismo simbólico para proporcionar una síntesis entre el estudio de la vida de los docentes, las instituciones y las comunidades, valorando los aspectos más complejos como afectividad-cognición, diversidad científica y artística de la enseñanza, su visión del yo y el tú en un diálogo fecundo entre todos los participantes en el aula y centros.

3.3. Enfoque indagador-sociocomunicativo

La visión investigadora, ligada a la perspectiva anterior pero basada en el protagonismo de la colaboración entre docentes-estudiantes e investigadores en general, es el enfoque indagador-comunicativo, que parte de la construcción del saber didáctico desde la reflexión e indagación rigurosa por el profesorado, centrado en el conocimiento de la acción comunicativa, como práctica social formativo-transformadora.

Los procesos y objetos de investigación de esta perspectiva y su incidencia en el desarrollo del conocimiento didáctico son:

- El **ecosistema** del aula-centro.
- El **discurso** docente-discente-comunidad educativa (dimensiones semántica, sintáctica y pragmática).
- Las **relaciones** sociocomunicativas.
- Los procesos de **liderazgo.**

- La toma de decisiones:
  - Compartida-participada.
  - Valorativo-generadora.
  - Autoritaria-unidimensional.
- Los espacios de **conflicto-poder**.
- Las actitudes de empatía-paz-tolerancia.
- La **tarea instructivo-formativa** y la calidad del acto didáctico.
- **El compromiso institucional.**
- **La cultura de la institución**.
- **El clima**: dimensiones socio-comunicativas y transformadoras.
- El **proyecto innovador** de centro, etc.

Estos núcleos de investigación giran en torno a un eje, el valor del discurso núcleo de la actuación transformadora, de los marcos de acción docente y del sentido indagador de la realidad educativo-vivenciadora del saber y hacer en colaboración. La virtualidad de esta perspectiva radica en el énfasis de los códigos transformadores de la reflexión y la práctica docente, así como en la mejora del proceso «instructivo-formativo» y en la calidad de la acción formativa.

Este enfoque conecta con el interaccionista simbólico anterior y representa una focalización en el discurso del docente, en el clima del aula y en el conjunto de relaciones que lo configuran, replanteando las acciones formativas y evidenciando que la formación y el saber didáctico requieren ser investigados a partir de los elementos y potencialidad socio-comunicativa del profesorado y estudiantes.

Las perspectivas y modelos tratados en el tema anterior requieren investigarse mediante este enfoque, apoyado tanto en el interaccionismo simbólico, como en la etnografía a la que nos hemos referido.

Sin embargo, destacamos el análisis del discurso y los procedimientos del análisis de contenido, junto a la observación participante y los grupos de discusión como los métodos y modalidades de investigación en los que se basa y mediante los que se mejora este enfoque de construcción e indagación del conocimiento didáctico.

La indagación en y desde el discurso del docente y los estudiantes nos facilita la comprensión de los mensajes, su valor contextual y la profundización en los tres códigos característicos: verbal, no verbal y paraverbal y el cinético-contextual, que nos aporta la vivenciación del sentido de los múltiples giros y formas de entender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva indagadora comunicativa aporta a la Didáctica la reflexión sistemática y persistente del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido y entendido

como amplitud relacional y marco de procesos y proyectos que se generan y hacen realidad en cada aula. Los docentes integran este enfoque al aplicarlo habitualmente al conocimiento riguroso del discurso que construyen y a la comprensión de su génesis y desarrollo, lo que implica valorar la potencialidad formativa de la narración, la discusión, el diálogo, la interrogación, explicación, etc., textos y espacios textuales que han de ser interpretados y comprendidos por docente y estudiantes en sus variados matices, a la vez que empleados en el ecosistema del aula, en el que se configura un clima interactivo fruto del conjunto de relaciones que generan estudiantes, profesorado y comunidad educativa.

¿Cómo se construye un ecosistema de aula y centro indagador y desde qué acciones se logra adaptar y completar el discurso formativo?

La clase y el centro educativo se caracterizan por una actitud y cultura indagadora cuando los docentes viven y asumen su tarea como una actividad de mejora y reflexión profunda, tomando las decisiones más adecuadas al contexto y finalidades formativas pretendidas.

El avance en el saber didáctico ha de desarrollarse como un escenario de mejora y de colaboración en la indagación, acotando los procesos, realidades formativas y valores más representativos de las comunidades y organizaciones de aprendizaje.

La escuela intercultural requiere aplicar este enfoque por su naturaleza y proyección en la mejora pluricultural, en el conocimiento de las diferentes lenguas y valores y en la realización compartida de un ecosistema cultural-innovador. La escuela de la complejidad, incertidumbre y emergencia continua de ideas y formas de reflexión, necesita apoyarse en la actividad más fecunda y coherente con el avance del saber, mediante la indagación desde un enfoque intercultural-colaborativo.

La interpretación de los diferentes discursos y la consolidación de relaciones adecuadas al modelo de formación se basa en la co-reflexión y la investigación de encuentros, desencuentros y anhelos de los grupos constitutivos de la nueva escuela y esta pluralidad de enfoques y valoraciones nos demanda una actitud y un clima emergente de reflexión continua, enriquecida desde la práctica y basada en el diagnóstico y evaluación global de todos los componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación en y desde la comunicación lo ha de ser en aquellos aspectos que condicionan y hacen posible una valoración integral de la pluricomunicación, superando las limitaciones de la socio y psicolingüística, para profundizar en el papel interdisciplinar y formativo de la práctica comunicativa en los contextos interculturales y pluriculturales, especialmente en las instituciones más representativas de la comunicación como la escuela, y a la vez que en los niveles más determinantes para su comprensión y estudio: etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.

4. La investigación, base de la mejora del saber didáctico: problemas, finalidades y métodos de investigación

La investigación es una tarea rigurosa, justificada y transformadora de los procesos sociales y materiales que pretendemos conocer más intensamente. La investigación didáctica es la modalidad más creadora, indagadora y expresiva de los procesos de enseñanza en cuanto contribuye a lograr el aprendizaje formativo y el desarrollo de las personas e instituciones educativas mediante el empleo de los métodos y medios más ajustados a las finalidades, problemas y expectativas de realización integral.

El saber didáctico reconoce y encuentra en la tarea investigadora la base de su avance y caracterización, siendo necesario que docentes, estudiantes e investigadores demarquen los principales enfoques, teorías, modelos y singularmente núcleos o campos problemáticos que han de ser estudiados y mejorados permanentemente. La tarea investigadora se convierte en el proceso de consolidación y mejora del saber didáctico, aplicado y emergido como el conjunto de concepciones, teorías y modelos que más adecuadamente dan cuenta del modo y razones que podemos elaborar para comprender, explicar e innovar la enseñanza como acción teórico-práctica que orienta y clarifica los procesos de aprendizaje formativos en contextos formales y no formales.

El aprendizaje de la investigación o indagación directa, ligada a la práctica reflexiva es un componente esencial para la profesionalización de los docentes y se integra en los programas de formación como un componente esencial y una necesidad de mejora de la propia concepción y metodología didáctica, valorando esta capacitación como un aspecto nuclear de su especialización y vivenciación conscientes de su trascendencia para consolidar una cultura del ser y saber plenamente indagador-transformador.

La naturaleza formativa de la investigación en la formación inicial la hemos manifestado en otros trabajos (Medina y Domínguez, 1995, 1998) en los que señalamos que el proceso de aprendizaje-formación inicial del profesorado ha de estar inmerso en la acción indagadora y en la construcción de saber didáctico ligado a la práctica profesional.

Ribeiro (1993) ha consolidado una perspectiva de la formación inicial y centrada en el análisis y observación de la relación educativa, fundamentada en la integración de la metodología investigadora en la formación previa a la profesión.

4.1. Problemas nucleares de la investigación didáctica

El objeto de la ciencia y arte de la enseñanza/didáctica se ha encontrado ligado a las necesidades, el sentido y la proyección de la tarea formativa y del tra-

bajo docente-discente en las instituciones educativas, mas este objeto ha de ser entendido y reconsiderado como un «campo problemático», abierto a la reflexión y comprometido con los verdaderos procesos e inquietudes tanto del acto de enseñanza-aprendizaje, como de los ecosistemas institucionales, los agentes participantes, la intercultura y su incidencia real en las tareas formativas y las comunidades en el camino de un desarrollo integral sustentable y humano.

Este apartado desea llamar su atención para que haga un esfuerzo de indagación reflexiva y de explicitación de las situaciones y escenarios problemáticos de cada contexto educativo, en el que se realizan las acciones indagadoras y los procesos-proyectos que hacen esa realidad transformadora de las escuelas, las acciones de enseñanza-aprendizaje y las vida-biografías de los verdaderos participantes en las comunidades educativas.

Algunos problemas que atañen a la Didáctica y a su proyección en la educación y en los saberes sociales-humanos en general, se han de enfocar desde su **relevancia**, **complejidad-actividad**, **impacto glocalizador** y **potencialidad intercultural.** Sin pretensión de exclusividad, si no como línea orientadora formulamos algunos:

- Naturaleza de la disciplina: ¿ciencia, arte, tecnología? ¿integración superadora de las tres perspectivas?
- Incidencia de la vida y condiciones del profesorado en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Análisis de las culturas de las instituciones y su influencia en el profesorado.
- Valoración del discurso del docente y su calidad para mejorar el autodesarrollo profesional, el aprendizaje formativo de los estudiantes, y la mejora integral de las comunidades educadoras.
- Potencialidad transformadora de la enseñanza y su interacción con el aprendizaje en contextos presenciales y virtuales.
- Análisis de la metodología didáctica y valoración de su mejora desde la aplicación de la investigación y la coherencia con la dimensión heurística.
- Indagar en la coherencia interna entre el sistema metodológico integrado, las actividades, la selección y adaptación de contenidos y el conjunto de medios didácticos empleados y el modelo organizativo.
- Pertinencia entre las ideas, imágenes, concepciones y prácticas formativas aplicadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Nivel de interrelación y complementariedad entre los modelos-teorías y las prácticas de enseñanza y las actividades de aprendizaje, valorando su interrelación y complementariedad.
- Interrelación y enriquecimiento mutuo entre la Didáctica y la Organización Escolar en el marco de las escuelas interculturales.

Son tan significativos y emergentes los problemas que en cada contexto y situación histórica se originan, que el profesorado ha de extraer y justificar los más pertinentes y generar los programas de investigación más adecuados para el desarrollo del saber didáctico, realizados en colaboración y con gran implicación personal. El problema emerge al identificar una actuación de gran complejidad, situada en un contexto, realizada por unos agentes y pretendiendo alcanzar unas finalidades (Medina Domínguez, 2003).

4.2. Finalidades de la investigación didáctica

La investigación en general y la educativa en particular tiene como razón de ser el avance y fundamentación del conocimiento y de las formas más adecuadas para entender la realidad en su complejidad, a la vez que al ampliar el saber, ha de ofrecer caminos pertinentes para dar respuesta a los principales problemas, de las comunidades y los ecosistemas.

La investigación didáctica en particular ha de propiciar:

- La **comprensión y mejora de los procesos formativos** y las opciones más adecuadas para transformar y eficazmente desarrollar el acto didáctico.
- La **generación y constatación de las teorías, modelos y métodos** para la mejora de los programas formativos, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, el discurso docente-discente, el clima de las instituciones educativas y la cultura transformadora de las aulas, departamentos, instituciones y comunidades de co-aprendizaje.
- **El descubrimiento, desarrollo y constatación de la potencialidad formativa de los modelos y acciones didácticas para la mejora de la interculturalidad,** la atención singularizada a todas las personas y el afianzamiento de las comunidades educadoras.
- **Experimentar y proponer modelos, métodos y procesos formativos** para ofrecer una mejor transformación de las escuelas y atender los retos formativos específicos de cada aula, microgrupo y estudiantes, personal y colaborativamente.
- **Construir modelos didácticos para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje** en los contextos más variados, los marcos más retadores y los proyectos ligados al desarrollo integral de las comarcas y los pueblos.
- **Diseñar e indagar modelos y programas** más pertinentes para el autodesarrollo y **desenvolvimiento profesional** colaborativo del profesorado.
- **Indagar y poner de manifiesto las acciones y concepciones más coherentes** con la mejora organizativa e innovadora de las instituciones educativas, las comunidades de aprendizaje y los marcos-escenarios de formación.

- **Afianzar la cultura de profesionalización del profesorado**, integrándolos en la identificación y solución de los problemas más relevantes en el marco didáctico.
- **Asentar las bases de la indagación permanente como itinerario de mejora profesional** de los docentes, desarrollo de las instituciones y transformación continua de las modalidades y métodos de enseñanza-aprendizaje.
- **Impulsar la reflexión, la colaboración indagadora y la mejora en la toma de decisiones** docente-discentes, institucionales y de las comunidades envolventes, descubriendo y valorando la pertinencia de las acciones formativas en su globalidad.
- **Implicar al profesorado e investigadores, en general, en programas y acciones que redefinan los problemas y enfoques** más valiosos para favorecer actitudes fecundas de investigación y de avance continuo del conocimiento y la transformación justificada de las acciones formativas en el centro, aulas, comunidades educadoras y entornos en transformación.
- **Integrar las tareas investigadoras en el aula y centro** en el marco de una cultura innovadora, facilitando las bases para la reflexión y la solución de los complejos problemas de la formación en contextos y universos en rápida transformación y en incertidumbre, conscientes de sus posibilidades y limitaciones.
- **El avance en las ilusiones investigadoras y comprender las limitaciones de los hallazgos** ante la amplitud y complejidad de los problemas de la investigación, su verdadero sentido y sus virtualidades para contribuir a la solución de las dificultades en la puesta en práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Cuestionar permanentemente las diferentes perspectivas, objetivos y métodos de investigación**, adaptándolas al enfoque teórico-práctico, a los procesos de indagación y al análisis de los específicos y representativos objetos-opciones de investigación.

Esta enumeración de finalidades han de servirle para recuperar su iniciativa y decidir las más adecuadas, para lograr una visión innovadora y la identidad profesional, proyectada en la formación de los estudiantes, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo integral.

4.3. Métodos, técnicas y procedimientos

En coherencia con las perspectivas, modelos, problemas y, singularmente, finalidades, proponemos algunas ideas y ofrecemos un esquema sintético de métodos, modelos y medios de investigación. Denicolo y Harwood (1995) ponen

de manifiesto los **dilemas** predominantes en la investigación en general y su traslado a la investigación en Ciencias Sociales; así subrayan:

- Es prioritario lo personal a los problemas comunitarios.
- Tensión entre motivación intrínseca o extrínseca.
- Generar investigación teórica de gran alcance o práctica de inmediata utilidad.
- Nos centramos en las demandas inmediatas de los prácticos o nos concentramos en el desarrollo de teorías.
- Seleccionamos métodos y técnicas adecuadas a las comunidades científicas o las adaptamos según la modalidad de las audiencias.
- Debemos preocuparnos por el rigor del método o por las implicaciones éticas de su uso.

La investigación se basa en las finalidades fundamentadas y en su relación y justificación con las investigaciones anteriores y en la relevancia y originalidad de los planteamientos en el momento actual, es decir, una base adecuada de saber teórico y su evolución, que es valorada por su adecuación al «campo problemático que elegimos», y el segundo gran componente de la investigación es la perspectiva metodológica, o los métodos, técnicas y procedimientos que hemos de seguir y aplicar para realizar con el rigor esperado la obtención de la información-datos más relevantes para comprender, pretender explicar y dar respuesta al núcleo/problema de la investigación.

El método es el indispensable camino de análisis y comprensión de la realidad que investigamos.

Las perspectivas metodológicas más consolidadas en Didáctica son: la cuantitativo-explicativa, de carácter hipotético-deductiva y apoyada en la metodología experimental y cuasi-experimental, que se basa en la búsqueda del rigor, el contraste y comprobación de hipótesis y el esfuerzo por medir los fenómenos más representativos, especialmente identificar los aspectos que varían y procurar asignarles una aproximación cuantitativa para mediante los análisis estadísticos más adecuados, bien descriptivos en su amplitud o inferenciales, promoviendo un estudio minucioso de la relación entre las variables dependientes y el efecto en aquellas de las independientes.

La investigación en enseñanza ha desarrollado esta perspectiva metodológica, coincidente prioritariamente con los enfoques: presagio-producto y proceso-producto, conscientes de que existía una posible relación causal entre los atributos, por ejemplo, de un docente modelo con grandes dotes y características positivas para la docencia y los resultados del aprendizaje en los estudiantes.

Se intensificó este esfuerzo de cuantificación y de estudios correlacionales entre las actuaciones-procesos de trabajo directo del docente y los efectos esperados en los estudiantes, a la vez que se profundizó en los diseños de mediación de los estudiantes, esperando que el conocimiento de las actuaciones de los es-

tudiantes, su capacidad y factores motivacionales, pensamiento, etc., pudieran ser objeto de modelos de investigación más centrados en la interacción entre el docente, las características de los estudiantes y los resultados de aprendizaje esperados.

Shulman (1986) es uno de los autores que más insisten en la incidencia del papel e implicación de los estudiantes en los logros de la enseñanza y del aprendizaje.

La complementariedad entre las visiones correlacionales y los análisis más predictivos permitieron, con el apoyo de programas informáticos, que se emplearan los análisis de datos en sus formas más estructurados como los «análisis factoriales», de «conglomerados y de correspondencias múltiples», que completados con los modelos causales han aportado nuevas posibilidades a la explicación de los fenómenos didácticos y al papel del docente en el estudio de las variables elegidas. Gage (1977) subraya la necesidad de identificar bien las variables en los procesos de enseñanza, dada su complejidad y el carácter predominantemente artístico de esta tarea.

Las oportunidades de la experimentación y del diseño multivariado de grupos ha servido para realizar numerosas investigaciones que probaran el nivel de significatividad en el contraste de hipótesis y de interrelación de variables entre grupos experimentales y los de control, procurando controlar el mayor número posible de aquellas, tanto históricas, extrañas, como las ligadas a los «efectos halo» o «del error» característico de un determinado análisis.

Una visión de la Didáctica Experimental muy fecunda la han aportado entre otros autores Fernández Huerta (1974) y Rodríguez Diéguez (1980) quienes han generado numerosas investigaciones en esta perspectiva.

El enfoque cuantitativo requiere un esfuerzo estimable en la concepción y aplicación de la metodología experimental y de la estadística, procurando llevar a cado los finos análisis que han caracterizado la estimación y aislamiento-interrelación de las numerosas variables que delimitan los hechos de enseñanza-aprendizaje y su proyección en las escuelas y comunidades.

El maestro ha de acercarse al conocimiento de esta perspectiva y aprender a elaborar algunas de las siguientes técnicas de medida, sin las cuales le será difícil aplicar esta perspectiva:

- Diseño de encuestas-elaboración de **cuestionarios**.
- Pruebas objetivas:
  - Respuesta selectiva.
  - Mejor respuesta.
  - Dicotómicos (Sí-No), (Verdadero-Falso).
- Escalas:
  - Cuantificación.

    - Diferencial.
    - Semántico.
  - Actitudes.
  - Rasgos, etc.
- Registros anecdóticos, estimación y cuantificación de frecuencias.
- Evaluación de programas: unidades de análisis, etc.

Se ha de anticipar el posible comportamiento de una realidad educativa y el conjunto de rasgos característicos de realidad que se desea investigar, así como los procesos más característicos de las acciones formativas, formulando las hipótesis más fecundas y representativas.

El conocimiento de la metodología hipotética deductiva y el dominio de los programas estadísticos más adecuados para el análisis de datos, requiere un esfuerzo apropiado sin el cual es imposible realizar simples descripciones y estudios de tendencia central (media, moda, percentiles, etc.), que nos faciliten el nivel de representatividad y de virtual generalización de los datos extraídos o a seleccionar.

El estudio profundo de programas experimentales te ofrece un marco ajustado y la selección de algún programa característico de ordenador propicia las claves para realizar el análisis de grandes muestras con rapidez. Así tanto la relación con analistas de datos, como el uso de alguno de los programas más generalizados te facilitará este necesario conocimiento; entre los programas de ordenador más frecuentes se encuentran BMP, SPACE, etc. Te remitimos a alguna de las obras clásicas en este ámbito y te invitamos a que realices el esfuerzo de interpretar análisis de datos de los estudios didácticos que más te interesen, en este caso la consulta de las obras de Kerlinger y otros tratados te facilitará el conocimiento cuantitativo y explicativo de los datos, dado que solo te mostramos una síntesis de un campo de estudio común a todas las Ciencias Sociales y con especial desarrollo en el saber didáctico y pedagógico. En Medina y Canelo (1999-2000) hemos presentado un estudio complementario de la visión cuantitativa y cualitativa al analizar la actuación docente y el desarrollo profesional del profesorado del Centro de Formación de Ávila.

La perspectiva cualitativa requiere completarse con la cuantitativa, lográndose un enfoque plurimetódico que aumenta la credibilidad, el rigor, la comprensión y la representatividad de los análisis realizados.

Los métodos más empleados en la visión cualitativa, entendida por Pope y Denicolo (1986) manifiestan una aproximación «cualitativa-interpretativa» que tiene un singular interés en la colección, análisis, interpretación y presentación de datos que sería discutida y llevada a cabo, con el mismo rigor, que se realizan los «procesos de rotación» en el análisis factorial: esta afirmación evidencia el esfuerzo de esta perspectiva metodológica por insistir en la «creatividad, ima-

ginación, transformación, coraje, visión, inmersión personal, pasión y compromiso», como subraya Denicolo (1995).

Los métodos cualitativos han de garantizar la credibilidad, la transparencia y la persistencia en los recursos de investigación empleados, de los métodos y técnicas y en la totalidad del proceso seguido. Kiegelman (2001) ha destacado el papel innovador y transformador de la investigación cualitativa, afianzada por el modelo coordinado por Huber (2001) al que nos referiremos con mayor extensión posteriormente:

Los métodos característicos de esta perspectiva son:

Metodos	**Técnicas e instrumentos**
– La **Etnografía** (estudio de caso, caso múltiple)	– **Cuaderno** de campo
– **Narrativa** (biografías, historias, etc.)	– **Registros** anecdóticos
– **La observación** (participante, directa, distante).	– **Fuentes** y textos (tareas)
– **El análisis de contenido**	– **Entrevistas** en profundidad (Autoobservación)
– **El análisis de la metacomunicación**	– **Visionado** (audio-vídeo)
– **Grupos de discusión**; prioritariamente	– **Diagramas**, etc.

La complementariedad de técnicas, situaciones y actores en la realidad investigada es esencial para incrementar el nivel de rigor y la potencialidad informativa de los datos obtenidos de una tarea indagadora. Así te presentamos la necesidad de mejorar las fuentes de análisis de los procesos y prácticas docentes al completar y contrastar los hallazgos obtenidos mediante:

Unidades de análisis de la tarea docente en la clase: pertinencia e integración de los métodos de enseñanza.	**Muestra** representativa. - Preguntas esenciales. - Diferentes muestras/subgrupos (docentes, estudiantes, administradores).	**Autobiografía del docente** – Biograma. – Texto narrado. – Mapa conceptual del sistema metodológico.	**Entrevista a fondo** – Datos relevantes. – Análisis de datos. – Interpretación.	**Grupos de discusión** – Heterogéneos (6-9 participantes). – Intensos (dos horas). – Opinión preparada y conocida. – Abanico y contraste de opiniones.

Estos métodos y técnicas de registro de la información se caracterizan por su pertinencia y focalización en el estudio de un proceso formativo (por ejemplo,

sistema metodológico didáctico integrado), que es indagado en profundidad desde la triple vertiente:

– Autoanálisis personal y riguroso (narrativa autobiográfica).

– Contraste con expertos (entrevista a fondo).

– Diálogo y valoración entre varios participantes (grupo de discusión).

Y si es factible seleccionar para completar el estudio de caso una muestra representativa de participantes y elaborar un cuestionario *ad hoc*, procediendo a los análisis estadísticos adecuados (descriptivos, inferenciales y de significatividad de diferencias).

5. Modelo de investigación cualitativa

La investigación cualitativa se ha consolidado en una asociación europea, presidida por Huber, y una de sus aportaciones es la explicitación del modelo de indagación y de reflexión en la naturaleza psicológica y socio-contextual del proceso de análisis de datos.

Huber (2001, p. 203) muestra el proceso de investigación descrito en las fases de colección de datos, análisis de datos y presentación de datos, que será comprendido no como secuenciado sino cíclicamente ligado a otro, derivando a las cuestiones más representativas y a los métodos específicos.

Este mapa de construcción y mejora de métodos cualitativos se basa en la colección y análisis de los datos, que son la base de la elaboración de un informe de investigación creíble y transparente a la vez que completado desde el gran esfuerzo de reflexión y descentralización o establecimiento de una situación de privilegio del investigador.

Quizá nos debemos de plantear el proceso de colección y relevancia de los datos para evidenciar la realidad que deseamos conocer e indagar, cuyas claves son «la pertinencia y enfoque de los verdaderos incidentes» que en la interacción didáctica acontecen y el elegir aquellos problemas y proyectos que han de ser objeto de una fecunda investigación.

El esquema evidencia la adecuación de los métodos cualitativos para interpretar y lograr comprender las acciones formativas del profesorado y los logros reales de los estudiantes, que han de ser indagados desde los incidentes y elementos más característicos de la actuación didáctica y su proyección en las personas implicadas.

La orientación teórica preside el avance empírico, a la vez que son los significados explícitos e implícitos de los docentes y estudiantes los verdaderos indicadores del objeto de nuestra indagación, pero sin renunciar al horizonte de la teoría que nos proporcionan las diversas interpretaciones y estimaciones de la complejidad interactiva del aula.

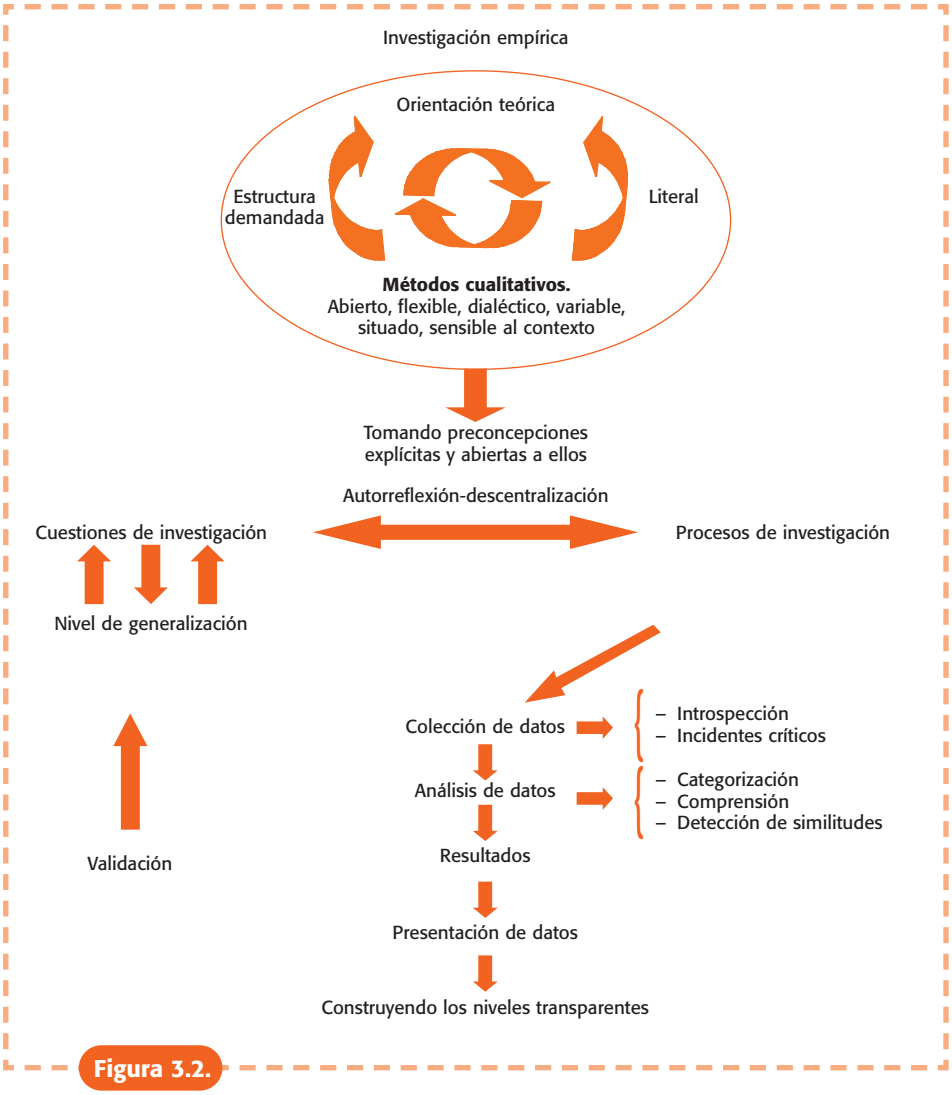


Figura 3.2.

6. La investigación del saber práctico: de la reflexión personal a la cultura de colaboración en la indagación

La mejora del conocimiento y de la acción docente se ha de apoyar en la indagación fecunda y en el proceso de investigación personal y colaborativo. Entre las investigaciones desarrolladas hemos de destacar la realizada acerca del *self* o autodesarrollo personal realizada por Medina y Domínguez (1998), que ha

puesto de manifiesto que la formación del profesorado ha de tener un núcleo indagador-transformador que se inicia en el conocimiento personal, se proyecta en lo profesional y requiere de la colaboración para una actuación generalizada en las instituciones de mejora integral del centro y de la comunidad local-comarcal.

La Didáctica requiere de la indagación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como tiene lugar en la clase, desde la experiencia profesional base-objeto de la investigación, que clásicamente se ha denominado «investigación en la acción», mediante el siguiente proceso:

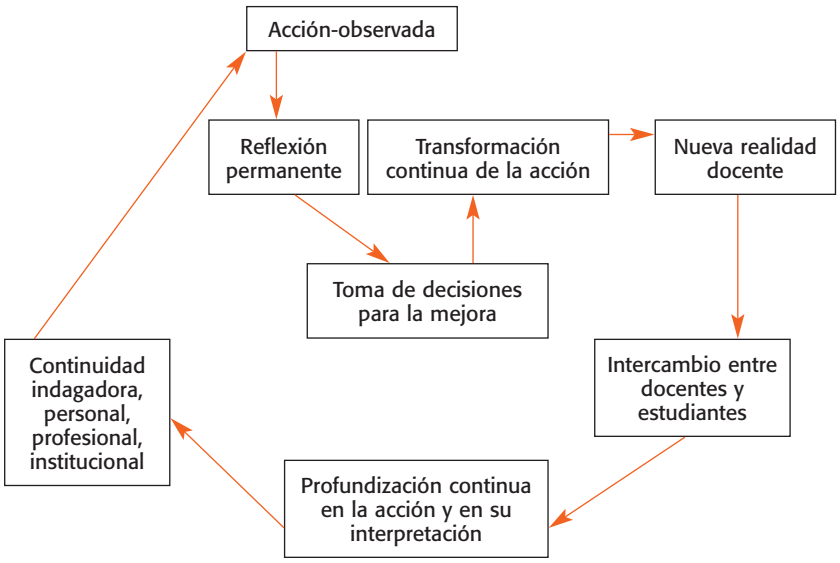

Acción-observada
Reflexión permanente
Transformación continua de la acción
Nueva realidad docente
Toma de decisiones para la mejora
Continuidad indagadora, personal, profesional, institucional
Intercambio entre docentes y estudiantes
Profundización continua en la acción y en su interpretación

Figura 3.3.

La construcción del saber práctico requiere incorporar a su génesis e innovación permanente un triple proceso:

- **Diagnóstico** y **estimación** continuada del proceso y resultados discentes-docentes.
- **Autoanálisis transformador y reflexivo del proceso** de enseñanza-aprendizaje en su integridad.
- **Mejora y complementariedad de métodos y técnicas de investigación**.

La reflexión indagadora desde la práctica es la línea y el procedimiento más pertinente para generar conocimiento y clasificar-justificar el sentido de las decisiones asumidas y desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La indagación de las prácticas es el modo y la actividad más adecuada para avanzar y fundamentar el conocimiento práctico, base de la Didáctica transfor-

madora. Entre las líneas de transformación y avance en la indagación didáctica hemos propuesto las siguientes:

- **Diseño y colaboración reflexiva** en los proyectos institucionales de los centros.
- **Selección y aplicación rigurosa de alguna unidad didáctica** representativa de la mejora integral de la docencia.
- **Desarrollo de la unidad** en un proceso de investigación:
- **Narración de la práctica-creativa**.
- **Auto y co-observación** de los principales procesos-incidentes-acciones de enseñanza-aprendizaje.
- **Autoanálisis del contenido del discurso**: clima y cultura de aula (grabación del discurso, comprensión de la interacción e interpretación...).
- **Co-observación en equipo** entre estudiantes y profesorado.
- **Grupos de discusión**: equipos heterogéneos de estudiantes-profesorado e investigadores.
- **Análisis de las tareas** más formativas y estimación de su potencialidad para los estudiantes y la institución.
- **Redactar el informe** de la vivenciación de la práctica docente, mediante la identificación de las unidades de análisis más representativas y la complementariedad entre las diferentes técnicas de recogida y valoración de datos.

La Didáctica mejora el sentido y la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la puesta en acción de los programas específicos que facilitan al profesorado las bases para comprenderlos en profundidad al partir de su desempeño, tal como tiene lugar en cada clase y la vivenciación que del mismo lleva a cabo el profesorado. La reflexión y sistematización personal y colaborativa de los procesos docente-discentes en su dimensión pragmática sirven para dar respuesta a los retos más singulares y a los trabajos docente-discentes aportando nuevas ideas y decisiones adecuadas para transformar y desarrollar las actuaciones formativas.

La consecución de la indagación en la realización concreta de los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiere del profesorado tomar decisiones y opciones más coherentes y explícitas que le atañen como formador/a, vivenciando los problemas y descubriendo las soluciones más valiosas que promuevan la mejora integral de la formación de los estudiantes.

Van Manen (1999, p. 65) define la noción de práctica como síntesis de numerosos aspectos intangibles: «caminos preferidos de acción, conocimiento tácito, actuaciones habituales, presuposiciones de parámetros de comportamiento, presuposiciones críticas y tradiciones de conocimiento».

Van Manen (1999, p. 66) argumenta que «solamente si una práctica de la enseñanza es en sí misma enseñable, imitable y conveniente, en este sentido puede ser aceptada como apropiada para el desarrollo profesional del profesorado». La práctica y su comprensión va más allá de lo directamente observable para entenderse desde significados y proyecciones más profundas, creativas y transformadoras.

El proceso de indagación de y en la práctica es entendido por el autor citado en tres momentos: **preacción** reflexiva, anticipada a la actuación práctica, **retrospectiva** o de análisis de la persistencia y **adecuación** de lo realizado y reflexión simultánea, que se concreta, casi radiográficamente en «parar la acción y reflexionar, pensar en ella, en sus variados momentos: dinámica habitual de la clase, diálogo entre participantes, lectura, análisis de una situación conflictiva, monitorización de la actividad, rutina de la lección, etc.» Esta tarea es muy difícil dada la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo y la total y amplia implicación simultánea del profesorado en los procesos educativos, emergentes, cambiantes y poco predecibles, a veces llenos de carga no-cognitiva, que hace inviable una fecunda reflexión desde la acción.

La investigación en el conocimiento práctico se debe a la visión amplia y compleja de la misma práctica, a la vez que hemos de considerar tal conocimiento como inherente a nuestras acciones, frente al estilo y práctica del trabajo que desarrollamos, así como al discurso y a las relaciones que de él emergen y la totalidad psicosomática, coincidiendo con la propuesta de van Manen (1999) y Medina (1988, 2001) hemos optado por un aspecto esencial, la interactividad, como el componente más influyente en la práctica docente-discente.

El conocimiento de nuestra experiencia es la base del nuevo saber y de la mejora permanente de la actuación didáctica, que ha de incorporarse al proceso sistemático y comprensivo de la investigación didáctica, en la que las bases han de ser una visión holística e integral de la acción docente-discente en los contextos formativos.

El avance del saber didáctico encuentra en la interpretación y valoración del proceso reflexivo y en el estudio de la práctica docente-discente un elemento esencial, a la vez que tal práctica como objeto y proceso formativo de la capacitación del profesorado se caracteriza por dar cuenta de la singularidad existencial y biográfica de tal acción aplicada, a la vez que de la organización creadora de nuevos modelos de investigación y desarrollo profesional de los docentes, considerado un aspecto constitutivo del saber educativo y de la mejora profesional.

7. La indagación reflexiva: base de la formación del profesorado

Una de las principales líneas y acciones que marcan la formación de los estudiantes de magisterio y del profesorado en general es integrar en su vida perso-

nal y profesional las necesidades y exigencias de la actividad indagadora y de una práctica reflexiva, valorando la potencialidad de los principales problemas de la Didáctica y aportando con una actitud inquieta y vivencial las principales características y desafíos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y explicitar su papel y proyección personal-profesional en ellos.

La tarea docente es compleja e incierta, su conocimiento y el mejor desempeño de la práctica han de apoyarse en la indagación, singular actividad de sistematización, clarificación y mejora integral del proceso educativo. Los estudiantes parten de algunas de las teorías, modelos y métodos elegidos para enfocar y emerger nuevos horizontes en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, las actitudes docentes y los retos de la escuela intercultural.

8. La complementariedad metodológica en la investigación didáctica

La acción didáctica que los profesores llevan a cabo en el aula exige por parte de los mismos el compromiso ineludible de reflexionar sobre el modo en que trabajan los fines que pretenden la calidad de la enseñanza. La innovación surge así como una estrategia renovada de la práctica educativa, que debe ser prudentemente planificada, consensuada y sustentada en constructos teóricos que le den verdadero sentido y justificación al cambio que se propone concretar. Atendiendo a ello, la misma debe ser analizada desde múltiples perspectivas con una postura constante de autocrítica profesional.

En este marco, el docente de hoy debe plantearse nuevos interrogantes, ya no centrados en el qué enseñar, sino en cómo perfeccionar lo que viene realizando. La reflexión indagadora de la propia práctica le permitirá descubrir nuevos sentidos a la hora de gestarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, investigando sobre qué es lo que están aprendiendo los estudiantes y qué valor se le otorga al conocimiento.

La nueva perspectiva de la enseñanza transformadora deberá situarse en este marco de complejidad, creando en cada uno de los docentes un espíritu de indagación constante sobre los problemas que a diario se presentan. La investigación curricular permitirá validar paulatinamente el desarrollo curricular. Esta investigación desde la acción puede corregir los desvíos de la teoría y podrá ajustarse preventivamente dándole sentido desde la contrastación con la práctica.

La tarea de investigar deberá constituirse en el eje central que impregne a toda la comunidad educativa y estimule el trabajo en equipos dinámicos. Investigar en la acción es un estilo de indagación que nos permite reflexionar críticamente y oportunamente sobre los problemas que con frecuencia se nos presentan a través de un procedimiento participativo que posibilita la autoevaluación de la práctica docente.

La perspectiva plurimetódica que se propicia se constituye en un reto y valioso, pues con la interacción simultánea de estrategias metodológicas se puede llegar a descubrir cuál es el camino conveniente y adecuado para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, el trabajo de investigación debe realizarse bajo la conjunción de los métodos cualitativo y cuantitativo.

Presentamos algunas de las estrategias metodológicas que son posibles plasmar desde la acción comprometida de cada docente, seleccionando las mismas según los fines que el profesorado se plantea al investigar, los problemas básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La **observación participante** es un método etnográfico de recogida de datos, en el que el investigador/a debe implicarse y comprometerse con la realidad a estudiar, de modo tal que en esa interacción vaya adquiriendo parte de su existencia. Esta pertenencia al grupo hará que pueda comprender mucho más el modo de vida y la dinámica que se establece en el mismo. El observador puede asumir uno o más roles en la vida de la comunidad o grupo a estudiar, con este procedimiento se llega a conocer no sólo los fenómenos objetivos y manifiestos, sino también lo subjetivo de las formas de actuar de cada uno de sus miembros. La observación que realice el investigador deberá ser abordada a través de un registro sistemático de campo, el cual incluye comentarios interpretativos basados en su misma percepción. Debido a esto es importante que la tarea del observador sea acompañada también por otra persona, que desde otro punto de vista y ante la misma realidad observada, pueda captar otros detalles, recoger otras anécdotas y relatos de las personas que participan en el grupo.

Para que la información sea valiosa y creíble, es necesario que los datos recogidos también sean cotejados con los de otros miembros, a fin de realizar un análisis compartido.

Se distinguen dos formas de observación participante: la participación natural y la participación artificial. En tanto que en la primera el observador pertenece a la misma realidad que va a estudiar, en la segunda el observador se integra en un grupo con el objeto de profundizar la investigación.

Desde la interacción dinámica que se establece en la situación de clase, se destaca esta estrategia aunque algunas veces se reducen a los juicios acerca de los estudiantes. La visión de otro docente puede que nos haga pensar y valorar la realidad de modo distinto, ya que una percepción se traslada en muchas ocasiones a los grupos de clase en su totalidad, etiquetándolos muchas veces de manera equivocada. La contrastación de opiniones que el compañero pueda tener acerca de cada situación observada en particular enriquecerá la labor que se realice.

El **grupo de discusión** es un método cualitativo de diálogo y contraste, cuyo procedimiento permite que los pequeños grupos discutan un tema, que de modo provocativo presenta el moderador. La dinámica de trabajo que se gesta en los mismos debe atender a unas pautas, que si no son cumplidas por los miembros pueden derivar en episodios irrelevantes. El respeto al otro en su mo-

do de pensar y de sentir hará que cada participante pueda expresar libremente lo que piensa, en un clima de trabajo cálido que posibilite tal concreción.

Si bien existe «el moderador», que es el que regula las acciones de sus miembros, estos van adquiriendo ese rol para mantener la disciplina en el grupo. No se debe olvidar que, de modo general, los que asisten tienen una breve referencia del tema a tratar o analizar, lo cual hace que este pequeño encuentro que se conforma se constituya en un espacio de aprendizaje colaborativo, en un reducido pero significativo grupo.

La complementariedad se da entre métodos no solo cualitativos, sino también cuantitativos, como puede ser la encuesta, si es que la misma se necesita aplicar en determinados momentos según lo requiera cada caso.

Las **técnicas cualitativas** que pueden combinarse con las anteriores son las entrevistas en profundidad, **los relatos de vida profesional** y el **análisis documental**. Destacando las técnicas biográficas y la entrevista en profundidad por su utilidad para los docentes e investigadores, en diferentes escenarios.

Es importante considerar que en el grupo debe existir una cierta compatibilidad de caracteres, pues cualquiera que sea el caso, habrá que reflexionar sobre los riesgos de incompatibilidad derivados de la edad, generación, género, años de experiencia laboral, preparación académica y otras variables que se tendrán en cuenta de acuerdo con el objetivo prefijado.

En la aplicación de esta técnica, el papel del moderador es de vital importancia porque no siempre en esta dinámica nos encontramos con grupos que de manera abierta puedan expresar lo que deseen, debido a ello no solo se realizará una provocación inicial de introducción al tema, sino también continuada, flexibilizando en cada momento la metodología de trabajo acorde a lo imprevisible de cada situación y priorizando el contraste de ideas, la perspectiva de lo investigado, la relevancia de las opiniones y fundamentalmente la intensidad por llevar a cabo un debate profundo.

Esta estrategia metodológica debe plantearse con una cierta frecuencia estimada en el propio centro escolar, pues les permite a los docentes debatir cuestiones internas en el proceso didáctico, la comunicación entre pares y la concreción de futuros proyectos viables completados con la narrativa de la práctica interactiva, tal como la viven los actores.

El **análisis de contenido** es una metodología hermenéutica que trata de extraer, analizar e interpretar la información que se obtiene de una fuente oral o escrita, con el propósito de describir las características del mensaje, estudiar sus causas y antecedentes, analizando los efectos de la comunicación. Fundamentalmente más que el estilo con que se expresan, lo que interesa es estudiar las ideas e inferir sus significados en el contexto en que se presentan. Existen para tal fin distintos documentos y recursos que se pueden categorizar tanto de carácter oficial y público como personal e informal.

El conjunto de ellos se encuentra en los centros educativos, en documentos tales como proyectos institucionales, reglamentos internos, actas de reuniones

plenarias y/o de equipo docente y directivo. También la búsqueda puede realizarse sobre las programaciones anuales, departamentales o de equipo docente, pruebas de evaluación, organigrama de la institución, presupuesto de tiempo asignado en las actividades, registro de matrículas, registro de observación de clases, revistas, murales, carteleras, trabajo de los alumnos y/o cuaderno testigo, y a través de la redacción de consignas establecidas por los docentes se puede apreciar que resulta inacabable la búsqueda del contenido que el investigador pretende agudizar.

El **cuestionario** es un instrumento de recopilación de datos que traduce y operacionaliza, generalmente de forma escrita, el objeto de estudio de una propuesta investigadora y tiene la ventaja de que se puede aplicar a una gran cantidad de personas al mismo tiempo, hecho que para una investigación cuya población es extensa resulta muy útil, dado que se puede obtener bastante información en un breve período de tiempo. Esta estrategia puede ir acompañada de otras técnicas de modo complementario para comprobar la validez y fiabilidad de los datos. Generalmente es utilizada para conocer opiniones o actitudes de las personas. Cabe aclarar que las preguntas del cuestionario pueden estar redactadas de modo abierto o de modo cerrado. En las primeras, la persona puede expresar libremente lo que se le pregunta; en las segundas, exige centrarse en los aspectos esenciales en los cuales está basado el cuestionario y optar por una u otra elección.

La **entrevista** es una técnica de investigación, que complementa y singulariza los hallazgos del cuestionario. El entrevistador/a persigue el propósito de obtener información relevante hacia un objeto de estudio preciso, mediante la interlocución directa con el entrevistado. En este sentido difiere del cuestionario, donde se requiere al informante que registre de alguna forma sus respuestas a las preguntas presentadas.

La gran ventaja de la entrevista es profundizar en la recogida de datos, también puede tener el inconveniente de que el entrevistador de modo subjetivo polarice la información que recibe del entrevistado.

Esta técnica puede servir para diferentes fines: obtener información, probar hipótesis o sugerir otras nuevas y puede utilizarse como conjunción y complementariedad con otras técnicas para recabar mayores datos.

Si bien el encuentro persona a persona que se establece con la aplicación de la entrevista resulta rico, tiene una desventaja: la falta de validez, fiabilidad y la parcialidad a la que se encuentra de algún modo sometida, lo que no sucede con la aplicación del cuestionario al no estar implicada de modo directo la persona, la misma que puede explayarse más naturalmente; no obstante, resulta importante destacar que la manera de aminorar los inconvenientes que la misma presenta está en compensarla con el clima de confianza que propicie el investigador.

Los docentes comprometidos en la tarea de educar pueden llevar la misma a cabo con los alumnos, con los padres y con los propios compañeros, propiciando un clima distendido de trabajo que enriquezca la mejora de la enseñanza.

El **registro de observación de clases** es un instrumento de observación que puede utilizarse para agudizar la mirada en los procesos que acontecen en una situación de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos a considerar como también su estimación de valor pueden ser elaborados por cada investigador/a según sea el propósito que se persiga. En los centros educativos, muchas veces se espera que quien observe la clase sea tanto el profesorado como el supervisor, pero la inclusión en este apartado de esta acción, se centra justamente en la necesidad de considerar la inserción del registro como una mirada compartida y colaborativa de equipos docentes que se centren en debatir la mejora del proceso didáctico llevado a cabo por compañeros.

Historias de vida es una modalidad de recolección de datos en la que la persona que relata la biografía de su trayectoria en el ámbito académico puede llegar a plasmar aquellas vivencias significativas que ha tenido a lo largo de su actuación profesional. Este recorrido puede impactar a los docentes que por su grado de afecto o validación académica o por el modo particular de desarrollar sus clases lo han movilizado para actuar de tal o cual manera. En tal sentido suele ocurrir que la forma en que generalmente se proyecta el proceso de enseñanza, suele ser parecido a la manera en que el docente ha aprendido. La autocrítica es necesaria, hemos de detenernos a considerar lo realizado y reflexionar a tiempo sobre cuestiones que pueden ser mejoradas, ya que los grupos de clase son singulares y dicha característica debe ser atendida, a la vez que cada docente-maestro/a es peculiar y su biografía irrepetible.

El conocimiento y la aplicación de estos métodos y técnicas de recogida de datos y solución de problemas sirve a los educadores y educadoras para encontrar soluciones justificadas a los problemas para desarrollar nuevas formas de trabajo en clase.

9. Síntesis

El conocimiento de los programas, enfoques y concepciones metodológicas que se han generado desde la investigación didáctica es imprescindible para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y poner en acción los valores y procesos más significativos para la transformación del saber didáctico.

El profesorado encuentra en la indagación reflexiva y en la complementariedad metodológica las clases para contribuir al avance del conocimiento práctico y a la construcción de la Didáctica como ciencia y arte de la enseñanza, siguiendo las perspectivas teórico-prácticas presentadas en los anteriores temas.

La profesionalización es una tarea singular que los docentes han de asumir si valoran en su globalidad los proyectos y las transformaciones propios de la escuela, las comunidades y los entornos interculturales, integrando la indagación personal y colaborativa con la comprensión del saber práctico y los procesos innovadores que han de caracterizar la vida y el compromiso de cada maestro.

La realidad docente es compleja y emergente y requiere un estilo y marco cada más riguroso, indagador y profundo en el que investigar las bases de la Didáctica y las razones de las teorías y prácticas formativas, en cuyo ámbito tiene lugar el camino de desenvolvimiento personal e institucional de cada participante, razón de ser y trabajar de este capítulo.

ACTIVIDADES

1) Selecciona un enfoque de la Didáctica y, en coherencia con él, desarrolla:
   a) Teorías de enseñanza.
   b) Modelos de enseñanza.
   c) Líneas de investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
   d) Prácticas innovadoras.
2) Plantea en el marco de un centro que conozcas:
   a) Algunos problemas relevantes para el desarrollo de una línea de indagación de conocimiento desde la práctica.
   b) Formula las finalidades de investigación más adecuadas.
   c) Selecciona los métodos de indagación más coherentes con los anteriores.
3) Valora el enfoque intercultural y su proyección en la transformación de las nuevas escuelas, indicando las acciones más adecuadas a emprender.
4) Selecciona los núcleos sustantivos y los componentes del conocimiento práctico.
5) ¿Qué visión tienen de la complementariedad metodológica? ¿Cómo la aplicas al desarrollo del saber didáctico?
6) Diseña un estudio de caso de una escuela y plantea un programa de indagación y reflexión profunda para ella.

AUTOEVALUACIÓN

1) Entre los objetivos de la investigación didáctica destacan:
   a) Detectar las perspectivas de investigación y los métodos más adecuados para afianzar el saber didáctico.
   b) Generar espacios de cultura innovadora y de reproducción del saber cultural.
   c) Valorar las aportaciones de los didactas y sentar las bases de la investigación.
   d) Contribuir a ampliar la cultura generadora y vivencial de la escuela.
2) Entre las perspectivas de investigación más desarrolladas en Didáctica se encuentran:
   a) La conductista, analógica y cognitivista.
   b) Autoanálisis de la práctica, análisis de las conductas e interpretación.

c) Procesos indagadores, análisis del discurso y métodos de estudio.
d) Teorías formativas, neopositivismo y transdisciplinaridad.

3) Entre los autores que más han indagado en la Didáctica como arte están:
a) Woods y Eisner.
b) Lansheere y Crahay.
c) Gage y Sharelson.
d) Fontain y Titone.

4) La modalidad de investigación en la enseñanza como arte requiere las siguientes características:
a) Indagadora, reconstructiva y empática.
b) Valoración, integración y pluridisciplinaridad.
c) Flexibilidad, densidad e integración.
d) Indagación, cooperación y autonomía.

5) Plantea la Didáctica como una disciplina artístico-innovadora y explícita:
a) Problemas más relevantes de investigación.
b) Proceso de indagación colaborativa.
c) Parcos de aplicación plurimetódica.
d) Desarrollo de un espacio de indagación.

SOLUCIONES

1) a 2) b 3) a 4) c

BIBLIOGRAFÍA

AREA, M. (2008). «Innovación pedagógica con TIC y desarrollo de las competencias». *Revista Investigación en la escuela*. 64-5-19.

CLARK C.M. (2003). «Ten years of conceptual development in research on teacher thinking».

DENICOLO, P. y HARWOOD, A. (1995): «Research in the Social Sciences a review of illusions, disillusions and unconfortable conundrums». Observing and Analysing in Educational Context. Universidad del Algarve. *Ensaios e perspectivas*, nº. 2. pp. 1-20.

DENICOLO, P.M. (2003) (eds). *Teacher thinking twenty years on: revisiting, Persisting Problems and advances in Education*. (211-229).

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974): *Didáctica*. Madrid. UNED.

GAGE, N.E. (1977): *The scientific basic of the art of teaching*. New York. Teacher College Press.

HARGREAVES, A. (1978): «Towards a theory of classroom strategies». En L. BARTON y R. MEIGHAN. (eds.). *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms*. Driffied. Nafferton.

HUBER G.L. (2001): «Especific Methodological Questions». En M. KIEGELMAN. (2001). (ed.). *Qualitive Research in Psychology*. Verlag. Ingeborg-Huber. Swanguen.

HUBER, G.L. (2001): «The analysis of Qualitative data as process of clasification». En M. KIEGELMAN. (2001). (ed.). *Qualitive Research in Psychology*. Verlag. Ingeborg-Huber. Swanguen.

KIEGELMAN, M. (ed.). (2001): *Qualitive Research in Psychology*. Verlag. Ingerbborg-Huber. Swanguen.

KLAFKY, W. (1954). *Das Padagogische problem des Elementarem und die theorie der kategorialen Bildung. Neue Folge*. vol 6. Verlag Beltz. Weinheim 37-67 Germany.

KLAFKY, W. (2000). *Didactic analysis as the core of preparation of construction*.

KOMPF, HUBER y MANDL, H. (2003). *Access to teacher cognitions: problems of assessment and analysis*.

KRUGER, R. A. (2008): «The significance of the concepts elemental and fundamental in didadactic theory and practice». *Journal Curriculum Studies*. 40(2) 215-250.

LEASK, M. (2001). *Issues in teaching using ICT*. Londo Routledge/Falmer.

LEITWOOD, K. y COLS. (2006). «The development and testing of a school improvement model». *Teaching and Teacher Education*. 17 (4) 441-464.

LISSE, SWETS AND ZEITTINGER, BEN-PERETZ, M. (2003): *Kelly theory of personal constructs as paradigm for investigating teacher thinking*. (223-230).

LORENZO, M. (2007): *La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total*.

LORENZO, M. J. y COLS. (2007): *Gestionando las nuevas directrices y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. S.L.13-28. Granada. Edics. ADHARA.

MEDINA, A. (2006). El reto de la interculturalidad: Adaptaciones del centro y del currículo. *Revista Currículo*. (19) 17-57.

MEDINA, A. (2008). *Formación y dominio de la Competencia Docente-Comunicativa. Documento, jornadas de Formación de docentes.* 15-16 octubre. Buenos Aires.

MEDINA, A. y COLS. (2008): *EDs, Congreso internacional de Nuevos planes de Estudio.* Madrid, 24-26 Abril C,D.

MEDINA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula.* Madrid. Cincel.

MEDINA, A. (2001): «El reto de la interculturalidad». En *Revista Educación Regional.* Forum Europeo de Administradores de la Educación de Castilla-La Mancha. Nº 2. pp. 17-32.

MEDINA, A. y CANELO, C. (2000): «Formación del profesorado del Cuerpo Nacional de Policia». *Revista de Enseñanza.* 17-18. pp. 251-279.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2008): *Formación integral, base del desarrollo de las comarcas.* Madrid. Universitas.

MEDINA A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2003). *Problemas y finalidades de la investigación didáctica.*

MEDINA, A. y CASTILLO, S. (eds). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y metodología para tesis doctorales.* Madrid. Universitas. 13-30.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C: (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de Personas Adultas.* Madrid. EDIPE.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C: (1998): «Autodesarrollo profesional del profesorado». En *Revista Pedagógica.* Universidad de Veracruz. pp. 19-65.

MORRISON, K. R. B (2004). «The poverty of currículo theory a critique of Wraga and Hlebowitsh». *Journal curriculum studies.* 36 (4) 487-494.

NELSON, K. L. (2008). «Teaching in the digital age:using the internet to increase student engagement and understanding». *Thousand oaks, Corwin Presage Publications.*

POPE, M. R. y DENICOLO, P. M. (1986): «Intuitive Theories a reserchers dilema». *British Educational Research Journal*, 12. (2). pp. 153-166.

PYEONG-GOOK, K. y MARSHALL, J. D. (2006): «Sypnoptic currículo texts: representation of contemporary curriculum scholarship». *Journal curriculum Studies.* 38 (3) 327-349.

RIBEIRO, F. (1993):«A observaçâo da relaçao educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem». Algarve. *Ensaios e perspectivas*, nº. 1

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica General. Objetivos y Evaluación.* Madrid. Cincel.

ROSENSHINE, B. (1986): «Vers un enseignement efficace des matiéres structures. Un modéle d'action inspire par le bilan des recherches processus-produit». En M. CRAHAY y D. LAFONTAINE (eds.). *L'art et la science de l'enseignement.* Bruselas. Labor. pp. 81-96.

SHULMAN, L. (1986): «Paradigms and researh programs in the study of teaching a contemporary perspectives». En M. WITROCK (1986). *Handbook of researrch on teaching.* McMillan. New York. Traducción en Ed. Paidós.

SPINDLER, G. y HAMMOND, L. (eds) (2006): *Innovations in Educational Etnography: theory, methods, and results.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

VAN MANEN, M. (1999): «Knowledge, reflection and complexity in teacher practise». En M. LANG y cols. (eds.) (1999). *Changing school/changing practises.* Lovaina. Garant. 65-75.

WEGERIF, R. (2007). *Dialogic education and technology: expanding the Space of learning*. Lausana, Springer.

WNIGER, E. (1962). *Didactic als Bildungs lehre*. Germany: Beltz, Weinheim.

WESTBURG, HOPMAN, S. y RIQUARDS, K. (eds). *Teaching as a reflective practice. The German Didactic Tradition*. Irlbaum, N. York. (139-160).

WOODS, P. (1996): *Researching the art of Teaching: Ethnography for educational use*. New York. Routledge.

PARTE II

ESTRUCTURA Y PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO

4. Planificación del proceso didáctico: objetivos y fines 111

5. Contenidos y competencias básicas en el proceso didáctico 139

6. Metodología de la acción didáctica 167

7. Los medios y recursos en el proceso didáctico 197

CAPÍTULO 4

Planificación del proceso didáctico: objetivos y fines

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Planificación *versus* programación
   - 3.1. Niveles y secuencia de la planificación
   - 3.2. La programación de aula
4. Planificación de los objetivos en la enseñanza
   - 4.1. Los objetivos en el modelo tecnológico o lineal
   - 4.2. Los objetivos en el modelo de proceso
5. Los fines/objetivos educativos y las competencias básicas
   - 5.1. Caracterización y sentido de los objetivos
   - 5.2. Las competencias básicas
   - 5.3. Relación entre objetivos, capacidades y competencias
6. Tareas del profesor en relación con los objetivos
   - 6.1. La selección/adecuación de los objetivos educativos
   - 6.2. La organización/secuenciación de los objetivos educativos
   - 6.3. La vinculación de los objetivos con las competencias

Actividades

Bibliografía

José Luis Gallego Ortega y Francisco Salvador Mata

1. Introducción

En este capítulo, después de conceptualizar la idea de programación y de describir brevemente sus componentes esenciales, se analizan los objetivos educativos, que orientan el proceso didáctico, en relación con las competencias básicas. En los próximos capítulos de este manual se analizan y describen otros elementos curriculares (contenidos, aspectos metodológicos, recursos educativos y evaluación). En este sentido, conviene advertir que este planteamiento temático fragmentado, carente de justificación conceptual, pretende ofrecer al profesorado un esquema habitual de desarrollo.

En síntesis, el capítulo se ha estructurado en torno a cuatro «ideas-eje»: 1) la programación de aula; 2) las concepciones acerca de los objetivos en la enseñanza; 3) la caracterización y sentido actual de los objetivos educativos y de las competencias básicas; 4) las tareas del profesor en relación con los objetivos de enseñanza.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Apreciar la importancia de la programación del proceso didáctico e identificar sus elementos básicos.
2) Conocer los modelos tecnológico y de proceso utilizados en la planificación de la enseñanza.
3) Analizar los objetivos de la enseñanza desde los postulados de ambos modelos.
4) Diferenciar entre objetivos conductuales y objetivos expresados en términos de capacidades.
5) Apreciar los matices diferenciales entre objetivo, capacidad y competencia.
6) Analizar críticamente los niveles de concreción de los objetivos educativos.
7) Valorar el planteamiento de los objetivos en la actual Reforma del sistema educativo.
8) Identificar y describir las tareas del profesor, en relación con los objetivos educativos.
9) Dominar los criterios de selección y secuenciación de objetivos.

3. Planificación *versus* programación

En el ámbito de la Didáctica, los términos planificación y programación suelen utilizarse como sinónimos, aunque admitan matices diferenciales. En efecto,

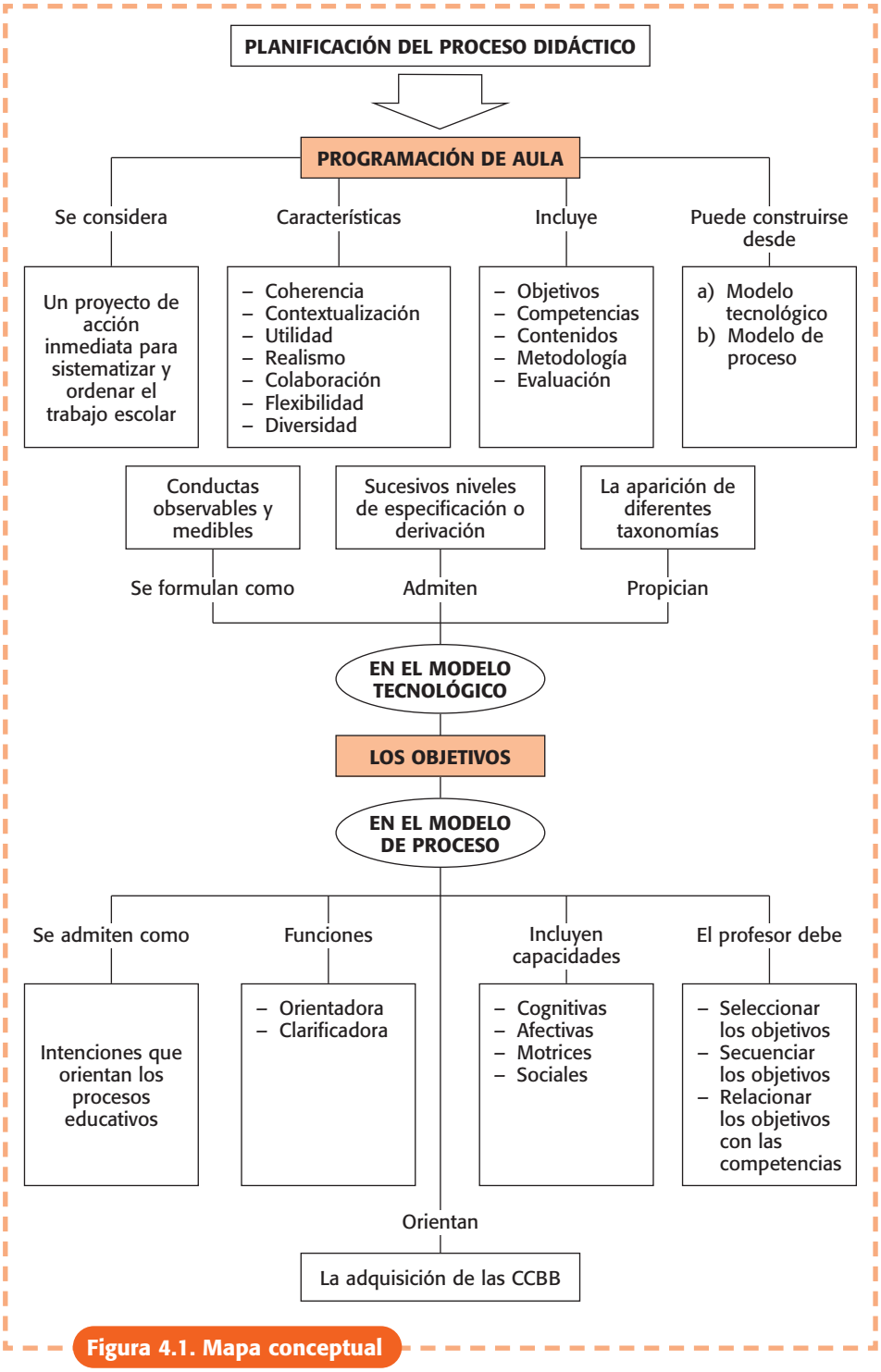


Figura 4.1. Mapa conceptual

la planificación es, en principio, un término más general, que puede aludir tanto a las acciones que emprende la administración del Estado, desde el punto de vista económico y de política educativa, para satisfacer las necesidades educativas de su ciudadanía, como a las acciones emprendidas por los centros para responder a las demandas de una determinada comunidad educativa. La planificación constituye, en cierta medida, un marco de referencia permanente, a partir del cual se elaboran las diferentes programaciones. La programación, sin embargo, hace referencia al proyecto educativo-didáctico específico, desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas (Zabalza, 1991). Es la fase de la programación de la enseñanza en la que esta se operativiza (González y Jiménez, 2004b). No obstante, aunque con clara referencia al ámbito de la planificación educativa, la programación será el objeto de estudio de este capítulo.

3.1. Niveles y secuencia de la planificación

El reto de la planificación es establecer políticas y planes, programas y proyectos que orienten la formación, la organización y la gestión de las instituciones escolares para formar ciudadanos responsables, capaces de aprender autónoma y continuamente, para actuar eficazmente en una sociedad sometida a continuos cambios, lo que implica emprender esfuerzos colectivos que conlleven la mejora de la calidad de la educación y gestión escolar a todos los niveles: estatal, autonómico y local.

González y Jiménez (2004a, 391) contemplan tres secuencias en la planificación de la enseñanza, si bien consideran que su desarrollo posee aspectos diferenciales, según se produzca en la educación formal o no formal:

- *Planificación estratégica*: preocupada fundamentalmente de la especificación mediante objetivos de las políticas existentes (orientación).
- *Planificación táctica*: adecuación de lo estratégico a un contexto y centrada en ordenación de medios (analizar recursos y entorno).
- *Planificación operativa*: aplicada a situaciones concretas y dirigidas a desarrollar actuaciones (ordenar y desarrollar acciones concretas).

3.2. La programación de aula

La programación de aula se percibe como un proyecto de acción inmediata que, incardinado en el Proyecto curricular, contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, para contribuir a su desarrollo integral y a su misma capacitación. A este efecto, debe incluir objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y propuesta de evaluación. Es, por tanto, un documento escrito, en términos de sistematización y organización del trabajo escolar, en el que se anuncia lo que se piensa hacer durante el proceso educativo de un grupo concreto de alumnos.

Caracterización

Toda programación pretende adaptar el proyecto pedagógico de un centro a las características concretas de un grupo de alumnos, constituyendo, por tanto, un núcleo operativo básico en torno al cual se establecen las orientaciones organizativas y didácticas de la acción docente en el aula, una acción que se desarrollará conjuntamente entre profesores y alumnos.

Las notas más características de una programación de aula pueden concretarse en las siguientes:

1) *Coherencia*. La programación es parte relevante de un diseño planificador más amplio con el que mantiene relaciones de carácter interdependiente. Proyecto educativo y programación de aula se implican mutuamente en un proceso educativo continuo.

2) *Contextualización*. La programación asume el contexto educativo al que se dirige, las características del grupo-clase donde se pondrá en marcha y las peculiaridades de los alumnos, individualmente considerados.

3) *Utilidad*. La programación no está pensada para satisfacer las exigencias de la administración educativa, sino para responder eficazmente a las necesidades de los alumnos.

4) *Realismo*. La programación debe huir del remedo y de la utopía, es decir, del plagio y de la falta de viabilidad de su propuesta.

5) *Colaboración*. La programación ha de surgir de la actuación colaborativa del profesorado de un ciclo, etapa o materia, mediante la cooperación y el trabajo compartido.

6) *Flexibilidad*. La programación no es un instrumento pensado para encorsetar las prácticas escolares, sino para orientarlas y dotarlas de funcionalidad y sentido.

7) *Diversidad*. La programación puede articularse en torno a diferentes técnicas didácticas, que no necesariamente han de tener la estructura de una Unidad Didáctica. Las tareas del aula pueden organizarse a partir de proyectos, centros de interés, tópicos, investigación del medio...

Componentes básicos

El diseño de una programación de aula puede ser ordenado en torno a cuatro cuestiones sustantivas, cuyas respuestas hacen referencia a los componentes o elementos esenciales de la misma.

¿Para qué enseñar? Los objetivos didácticos

Los objetivos constituyen el *para qué* de la programación. Tienen un contexto referencial claro: los objetivos generales de la etapa/área, que no son ni directa ni unívocamente evaluables; de ahí la necesidad de concretarlos en otros

más precisos: los objetivos didácticos, los cuales anuncian cuáles son los aprendizajes concretos que los alumnos han de conseguir cuando concluya el proceso didáctico.

¿Qué enseñar? Los contenidos y las competencias básicas

Los contenidos hacen referencia al *qué enseñar*, y son el conjunto de informaciones (datos, sucesos, conocimientos, habilidades, actitudes...) que se enseñan y se aprenden a lo largo del proceso educativo. El desarrollo de las capacidades exige trabajar distintos tipos de contenido, los cuales serán tanto más adecuados y funcionales cuanto mejor contribuyan a alcanzar los objetivos propuestos y a adquirir las competencias básicas (CCBB). Estos contenidos deben recibir un tratamiento integrado en cada programación, aunque en los Decretos de enseñanza se presentan organizados en torno a áreas de aprendizaje o materias, y se estructuren, a su vez, en bloques temáticos.

Las competencias básicas (CCBB) son consideradas, en el nuevo marco normativo, como aprendizajes imprescindibles que el alumnado debe adquirir para gozar de la consideración de persona educada. Constituyen, no obstante, un «saber hacer» complejo en el que se entremezclan conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes, que se activan integrada y eficazmente en el alumno para enfrentarse a nuevas situaciones o resolver tareas.

¿Cómo enseñar? La metodología: actividades y recursos

Las decisiones metodológicas representan el *cómo enseñar*. La metodología es el camino por medio del cual se pretenden conseguir los objetivos previstos y desarrollar las CCBB. Incluye, pues, las actividades (tareas) o actuaciones de toda índole que los alumnos deben realizar para llegar a alcanzar los objetivos, dominar los contenidos seleccionados y adquirir las CCBB.

La adecuada selección de tareas requiere que éstas sean variadas, útiles para la vida cotidiana, pertinentes para la consecución de los objetivos y propicias para contribuir a la adquisición del máximo número de CCBB y en su mayor grado. Según el momento que ocupen en la secuencia didáctica, se ha diferenciado entre tres tipos de actividades (Gil, 1987):

1) *Actividades de iniciación*, cuyo objetivo sería generar interés y motivación por el tema, así como explicitar las ideas de los alumnos en relación con los contenidos de trabajo.

2) *Actividades de desarrollo*, orientadas a la construcción y adquisición significativa del conocimiento, incluyen: introducción y aplicación de conceptos y procedimientos, elaboración e interpretación de representaciones gráficas, resolución de problemas, realización de trabajos prácticos, manejo de bibliografía, elaboración de informes, etc.

3) *Actividades de acabado*, orientadas a la elaboración de síntesis, esquemas, mapas conceptuales, evaluación de los aprendizajes del alumno y problemas que quedan planteados.

Ahora bien, la realización de las actividades reclama, como es lógico, el empleo de materiales y recursos didácticos para su puesta en marcha. Los alumnos deben disponer de los materiales y recursos necesarios para poner en práctica el proyecto pedagógico del centro. El objetivo no es la utilización preferente de tal o cual medio, sino la potencialidad educativa que el manejo de este o aquel recurso pueda provocar en el alumno. En efecto, si las competencias son aprendizajes básicos que se adquieren resolviendo tareas apropiadas, es necesario disponer de recursos adecuados y utilizarlos de forma eficaz en la resolución de las tareas didácticas.

¿Qué, cuándo, cómo evaluar? La evaluación

La evaluación de la programación tiene como finalidad tomar decisiones en torno a una determinada intervención docente con un grupo concreto de alumnos, para comprobar su eficacia. Esta evaluación no debe restringirse sólo a la valoración del rendimiento académico de los alumnos, sino que habrá de incluir, además, la evaluación de la práctica del profesor y la evaluación de la programación misma como técnica didáctica. El análisis debe abarcar, pues:

1) *El diseño de la programación*. Se trata de reflexionar sobre su adecuación, coherencia, flexibilidad, funcionalidad, posibilidad de realización...

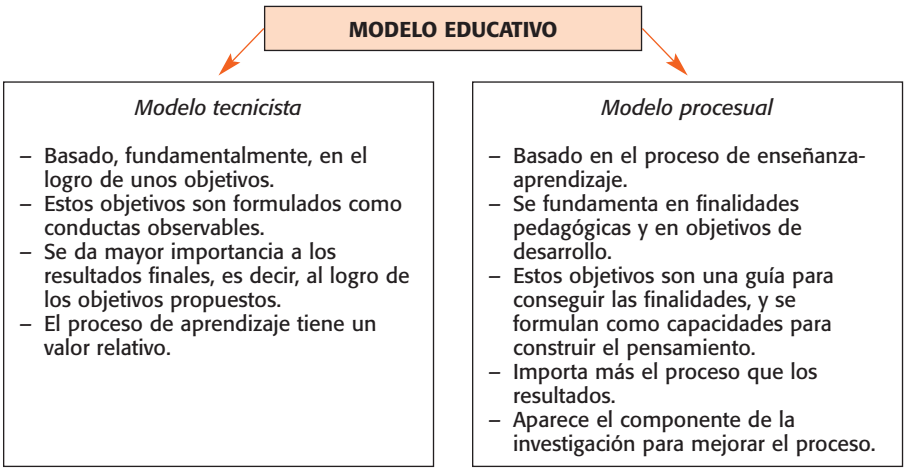
2) *El desarrollo de la programación*. La reflexión continua sobre su desarrollo es un requerimiento profesional que permite al profesorado ajustar las ayudas pedagógicas a las necesidades de sus alumnos.

3) *El impacto o efectos de la programación en el aprendizaje de los alumnos.* Una reflexión última sobre las repercusiones que la implementación de la programación tiene en el desarrollo de las capacidades del alumnado y en la adquisición de las CCBB dará la clave suficiente para determinar la viabilidad de la propuesta.

4. Planificación de los objetivos en la enseñanza

En perspectiva histórica, se pueden identificar dos formas de concebir los objetivos educativos en el proceso didáctico: una, anterior a los años ochenta, derivada de los postulados conductistas; otra, con posterioridad, surgida de los planteamientos cognitivos. Si los modelos tecnológicos (tecnicistas) son el resultado del primer enfoque, los modelos procesuales son la consecuencia del segundo. Una síntesis de sus características principales se recoge en la Figura 4.2.

Como es lógico, de cada «modelo» deriva un tipo de currículo distinto (abierto-cerrado), cuyos elementos adquieren también nuevos significados y sentido didáctico. En esta ocasión, el foco de atención son los objetivos del proceso didáctico.


MODELO EDUCATIVO
Modelo tecnicista
– Basado, fundamentalmente, en el logro de unos objetivos.
– Estos objetivos son formulados como conductas observables.
– Se da mayor importancia a los resultados finales, es decir, al logro de los objetivos propuestos.
– El proceso de aprendizaje tiene un valor relativo.
Modelo procesual
– Basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
– Se fundamenta en finalidades pedagógicas y en objetivos de desarrollo.
– Estos objetivos son una guía para conseguir las finalidades, y se formulan como capacidades para construir el pensamiento.
– Importa más el proceso que los resultados.
– Aparece el componente de la investigación para mejorar el proceso.

Fuente: *Cuadernos para la Reforma*. Alhambra-Longman. 1989.

Figura 4.2. Los «modelos» educativos

4.1. Los objetivos en el modelo tecnológico o lineal

Son numerosos los autores que han atribuido a los objetivos un papel prioritario en la planificación de la enseñanza (Tyler, 1973; Gagné, 1979; D'Hainaut, 1980; Mager, 1982...), de tal manera que el resto de los componentes quedaban subordinados a los objetivos de aprendizaje propuestos.

La planificación de la enseñanza, centrada en objetivos de aprendizaje, participa de las características del denominado *modelo tecnicista o lineal*, que parte de un supuesto eficientismo social, derivado del campo de la industria, lo que, según Gimeno (1982), configura un paradigma pedagógico que admite aportaciones diferentes aunque con un sustrato común y cuyas bases se ven reforzadas por unos planteamientos conductistas, que acentúan el valor de lo observable y mensurable como requisito de cientificidad.

Los objetivos se caracterizan, en este modelo, por las siguientes notas:

1) Estar expresados en términos de conducta observable y medible.

2) Obviar los procesos subjetivos que pueden activarse durante la realización de la tarea.

3) Estar planteados como partes jerarquizadas de un todo más complejo (Fin → objetivo general → objetivo específico → objetivo operativo).

4) Estar orientados a la mejora de los sistemas de evaluación, puesto que comprobando si se consiguen o no los objetivos se aprecia el aprendizaje, el rendimiento del alumno.

5) Ser el punto de referencia para la evaluación de su eficacia.

6) Poseer un grado máximo de concreción.

7) Tener un marcado carácter cuantitativo.

8) Potenciar una visión «utilitarista» de la educación.

Niveles de concreción o derivación

Los objetivos representan siempre la formulación más o menos concreta de un propósito; de ahí que se admitan diferentes niveles de especificación o derivación. En efecto, los objetivos, para que orienten eficazmente la enseñanza, admiten diversos niveles antes de expresarse en términos de conducta. Esta concreción/operativización de los objetivos supone la realización sucesiva de dos operaciones (Birzea, 1980): la derivación y la especificación.

La derivación consiste en la delimitación del campo operativo en el que se realizará un objetivo, mediante la reducción sucesiva de finalidades a metas y de éstas a objetivos generales. La especificación consiste en la precisión de un contenido escolar concreto mediante el que se realizará un objetivo general, lo que conlleva, a su vez, dos niveles de concreción: a) definición de los objetivos específicos; b) definición de objetivos operativizados (Birzea, 1980, 24 y 37-38).

Aunque se han propuesto, según los autores, diversas categorías de objetivos pedagógicos, como un proceso lógico de derivación de lo específico a partir de lo general (véase Birzea, por ejemplo), en el contexto español, la secuencia de objetivos más difundida ha sido la que diferenciaba entre los siguientes tipos:

1) *Objetivos generales*: Son aquellos que presentan una definición muy abstracta y general de los objetivos pedagógicos, cuya formulación supone un acercamiento a las metas finales que enmarcan y orientan el proceso educativo. Aunque siempre están centrados en el alumno como sujeto que aprende, no son directamente observables y medibles.

2) *Objetivos específicos*: Son aquellos que, partiendo de los objetivos generales, señalan los conocimientos, destrezas y/o habilidades que los alumnos deben adquirir durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un mismo objetivo general puede dar lugar a varios objetivos específicos.

3) *Objetivos operativos*: Son aquellos que, derivando de los objetivos específicos, analizan y fragmentan cada uno de estos especificando unívocamente cada conducta. Determinan, por tanto, las conductas que deseamos se produzcan en nuestros alumnos, cuando finalice el proceso de aprendizaje; especifican, pues, actuaciones del alumno sobre determinados contenidos. Los componentes esenciales de estos objetivos serían (Landsheere, 1977; Mager, 1982):

   a) Especificar la conducta final mediante verbos que indiquen acciones fácilmente observables, como escribir, señalar, clasificar, resolver, subrayar...

b) Describir la situación en que esta conducta ha de producirse. El objetivo debe describir las condiciones o circunstancias específicas en las que ha de producirse esa conducta.

c) Llevar implícito el criterio de evaluación. El objetivo ha de constatar el nivel de cumplimiento alcanzado por el alumno en el desarrollo de la actividad, en términos de cantidad de realización de la actividad, de perfeccionamiento de la misma o de tiempo empleado en la ejecución por parte del alumno.

Como ilustración puede servir el siguiente ejemplo (Tabla 4.1):

Objetivo general:

1. Desarrollo y adquisición de las capacidades previas al lenguaje.

Objetivos específicos (para este objetivo general):

1.1. Capacidad de escuchar y de interpretar, de forma adecuada, distintos tipos de sonido hasta llegar a la palabra (recepción y asociación auditiva).

1.2. Capacidad de observar y de interpretar adecuadamente distintos signos visuales (observación y percepción visual).

1.3. Capacidad de reproducir «modelos» bajo control imitativo, partiendo de grandes gestos hasta llegar a los específicos del aparato bucal (imitación).

1.4. Capacidad articulativa.

Objetivos operativos (para el primer objetivo específico 1.1.):

1.1.1. El alumno variará los movimientos como reacción al sonido.

1.1.2. El alumno moverá la cabeza y/o los ojos en dirección al sonido.

1.1.3. El alumno responderá a la voz del profesor mediante movimientos del cuerpo.

1.1.4. El alumno volverá la cabeza siguiendo un sonido que se desplaza en un arco de 180°.

1.1.5. El alumno reaccionará de forma distinta ante sonidos extraños y sonidos habituales.

1.1.6. El alumno volverá la cabeza en dirección a la persona que habla y dice su nombre.

1.1.7. El alumno reaccionará de forma distinta ante voces familiares y voces de personas extrañas.

1.1.8. El alumno permanecerá quieto, con los ojos abiertos y en actitud de escuchar, cuando oye un cuento, canciones o música, durante unos cinco segundos.

1.1.9. El alumno vocalizará respondiendo a vocalizaciones de los demás.

Tabla 4.1. Fuente: MEC-INEE (1983): Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual. Área de Lenguaje (p. 25).

Las taxonomías

De la obsesión por la eficacia en la enseñanza, propia del modelo tecnicista, derivó un planteamiento teórico y práctico de la enseñanza, que produjo, entre otras, una excesiva preocupación por ofrecer clasificaciones de objetivos, por di-

señar programaciones muy estructuradas, por explicitar las conductas mensurables... La aparición de diferentes taxonomías fue una consecuencia lógica de la puesta en marcha de este modelo lineal.

> «En un modelo de planificación curricular que supervalora los objetivos y que supone que éstos deben centrarse en las conductas de aprendizaje de los alumnos resulta muy conveniente llegar a una clasificación del conjunto total de posibles aprendizajes y, a ser posible, a una secuenciación de los mismos, a fin de lograr un máximo de efectividad» (Rosales, 1988, 76).

Las taxonomías son sistemas de clasificación y ordenamiento de los objetivos pedagógicos, en función de su ámbito y complejidad, para asegurar entre los especialistas la comunicación, la programación y la evaluación en un dominio donde existen diferentes puntos de vista (Birzea, 1980; Chávez y Medina, 1987). Su función consiste en clasificar, ordenar y sistematizar las conductas, los comportamientos que debe aprender el alumno (Rodríguez Diéguez, 1980). En este sentido, las taxonomías eran consideradas como unos valiosos instrumentos para organizar la acción educativa en el contexto de la planificación curricular. Entre las taxonomías de objetivos pedagógicos, la más difundida es la de Bloom (1975), que incluye tres grandes ámbitos de aprendizaje: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor. La taxonomía de Bloom, revisada en el año 2001, para adecuarla a las nuevas tendencias psicopegógicas, posibilita la clasificación de objetivos, actividades y evaluación para ilustrar una programación o unidad didáctica y contribuye a detectar los elementos ausentes o que precisan ser reforzados en la planificación de un curso o unidad (Bolívar, 2004).

No obstante, el uso de las taxonomías ha suscitado múltiples debates entre los autores, los cuales han señalado algunas ventajas y también diversas limitaciones. Entre las ventajas: ofrecer un planteamiento previo a la racionalización de los procesos y actividades educativas (Rodríguez Diéguez, 1980); representar un muestrario sistematizado de metas y de alternativas para proyectar un proceso didáctico (Zabalza, 1991); ser un recurso de utilidad en las programaciones didácticas (Soler, 2004). Entre los inconvenientes: su carácter formalista y descontextualizado, lo que genera un cierto atomismo curricular (Rosales, 1988); ausencia de todo tipo de metas relacionadas con la creatividad (Císcar y Uría, 1993), etc.

Algunas críticas

Se han señalado diversas limitaciones al modelo tecnicista (tecnológico), especialmente a los objetivos conductuales (Gimeno, 1982; Eisner, 1983; MacDonald-Ross, 1983; Stenhouse, 1984 y 1987), las cuales hemos ordenado en torno a dos puntos principales:

1) Críticas a la perspectiva teórica que lo sustenta:
   - Profesores y alumnos asumen un papel secundario en el proceso educativo, al seguir fielmente las prescripciones realizadas por los expertos.
   - Se parte de un esquema muy estructurado y demasiado simplista del proceso educativo.

- Está obsesionado con que la concreción de objetivos es la mejor forma de obtener buenos resultados.
- Presupone, a priori, una mayor cientificidad, por estar fundamentado en conocimientos más psicológicos.
- Excesiva preocupación por los rendimientos académicos (resultados), más que por analizar los procesos educativos.
- Persigue una mejora instruccional (conocimientos) más que educativa (formativa).
- Considera a la educación desde una perspectiva estrictamente técnica.
- Limita las posibilidades creativas del profesor al ofrecerle un modelo de actuación preconcebido y fijo, que rechaza lo imprevisible.
- Identifica el aprendizaje con la consecución del objetivo.

2) Críticas a los objetivos conductuales:

- No todos los aprendizajes son susceptibles de ser programados por medio de objetivos operativos.
- Los objetivos operativos generan un tipo de programación inflexible y rígida, carente de dinamismo.
- Potencian actuaciones más técnicas que pedagógicas.
- Demandan a los profesores, durante su diseño, esfuerzos considerables de tiempo.
- La concreción de objetivos puede limitar una acción pedagógica coherente, más que propiciarla.
- Se presupone que, alcanzando los objetivos operativos, se consigue el objetivo general.
- Los objetivos operativizados representan un esquema inadecuado para dirigir la acción pedagógica.
- Generan, en la práctica, secuencias cerradas de actividades, vinculadas a ellos.
- Tienden a hacer instrumental el currículum y a tergiversar el valor intrínseco del contenido y del proceso.

4.2. Los objetivos en el modelo de proceso

Como se ha señalado, en el modelo lineal o tecnicista las actuaciones de los profesores se ajustaban a esquemas muy estructurados, por los que su principal función se restringía a ser transmisores y ejecutores de las prescripciones establecidas previamente por los expertos. Sin embargo, en el modelo procesual, el

profesorado asume nuevas funciones, compatibles con un modelo pedagógico que se ha de ir construyendo sobre la actividad práctica y donde la responsabilidad del profesor se ve acrecentada, al ser considerado como un profesional capaz de elaborar sus propios programas.

En síntesis, si el modelo sistémico-tecnológico estaba preocupado por la racionalización de los componentes didácticos, con el fin de alcanzar los objetivos fijados de antemano, el modelo procesual se preocupa por adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al modo de procesar la información por los alumnos, con el fin de mejorar su capacidad de pensar y razonar. En efecto, los objetivos en el modelo de proceso son una guía para orientar al alumno y se formulan como «objetivos generales o experiencias de aprendizaje portadoras en sí de valores pedagógicos relevantes» (Rosales, 1988, 90).

El modelo procesual se aparta de los objetivos conductuales y opta por unos objetivos generales, cuyas notas más características son:

1) Estar expresados en términos de capacidades y no de conducta.
2) Referirse a diferentes tipos de capacidades: cognitivas, afectivas, motrices y sociales.
3) Recoger capacidades de ámbitos diferentes del desarrollo.
4) Ser una declaración de intenciones educativas.
5) Constituir un referente principal para planificar la práctica.
6) Ser un referente indirecto de la evaluación educativa.
7) Perseguir un prototipo de persona «ideal».

En el modelo de proceso, no obstante, también se puede advertir una progresiva adaptación, concreción de los objetivos, para facilitar al profesorado los procesos de planificación y evaluación educativas. Como afirma Delval (1990), una formulación adecuada de los objetivos debe asumir una jerarquía de tipo lógico, comenzando por formular habilidades de carácter general para concretarse después en capacidades que deriven de esas, hasta llegar a objetivos de carácter concreto que pueden traducirse en actividades determinadas dentro del aula.

En el modelo de proceso, se diferencia entre:

1) *Objetivos generales de etapa.* Son una declaración de las intenciones educativas que la administración establece para los alumnos de una etapa, a la hora de prescribir el currículo escolar. Estos objetivos dan idea del perfil de persona que un determinado sistema educativo persigue. Al explicitar las intenciones educativas, los objetivos generales constituyen una referencia obligada para los docentes en el momento de planificar su intervención educativa en el aula.

   Los objetivos generales hacen referencia a capacidades globales que se trabajan desde todas las áreas curriculares y son también un marco de refe-

rencia para organizar el proceso formativo que debe conducir a que los alumnos alcancen las CCBB. Dichos objetivos deben ser conseguidos, por tanto, desde las diferentes áreas que conforman el currículo, en coherencia con los fines de la educación, previstos en las leyes.

«Se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas» (DCB, 1989, 38).

Estos objetivos generales de etapa cumplen algunas funciones que justifican su importancia: 1) presagian metas educativas; 2) ayudan a seleccionar contenidos y recursos didácticos; 3) anuncian competencias o aprendizajes básicos; y 4) constituyen el referente indirecto de la evaluación.

2) *Objetivos generales de área*. Los objetivos generales de área siguen manteniendo su definición en términos de capacidades, «pero añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares y se refieren en principio al conjunto del área curricular sin precisar contenidos específicos de la misma» (DCB, 1989, 40). Los objetivos de área representan, por tanto, un mayor nivel de concreción de las capacidades, al precisarlas algo más con relación a un determinado ámbito de conocimiento o experiencia. «Estos objetivos representan una contextualización de los objetivos generales de etapa, pero tampoco son ni directa ni unívocamente evaluables. Su evaluación exige diseñar objetivos didácticos y actividades en que estas capacidades se refieran a contenidos y se señale el grado de aprendizaje que se espera encontrar» (DCB, 1989) y su vinculación con las CCBB.

3) *Objetivos didácticos.* Son aquellos que ponen en relación contenidos educativos y CCBB, señalando el grado de aprendizaje que se espera sea alcanzado por el alumno. El diseño de los objetivos didácticos es competencia del profesorado. Dichos objetivos se convierten en el referente inmediato de la evaluación, son directamente evaluables y, al mismo tiempo, guían la intervención educativa. Es decir, si los objetivos generales de área concretan las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa, los objetivos didácticos revelan las diversas situaciones en las que las actuaciones de los alumnos manifiestan sus aprendizajes y su nivel de competencia básica.

Se ha de subrayar, asimismo, la conveniencia de plantear a los alumnos objetivos didácticos de tipo conceptual (C), procedimental (P) y actitudinal (A), tal y como se trata de ilustrar con el siguiente ejemplo (Tabla 4.2).

A partir de lo expuesto, puede colegirse que en los planteamientos del modelo procesual el profesorado adquiere un protagonismo muy diferente al que se le otorgaba desde el modelo tecnicista, aunque en numerosas ocasiones puedan existir dudas razonables sobre el marco teórico en el que se desenvuelve la actividad docente. En efecto,

Objetivo general de etapa (RD 1513/2006):

1) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana...

Objetivos del Área de Lengua Castellana y Literatura (RD 1513/2006):

1) Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la activida social y cultural.
2) Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.
3) Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
4) Utilizar, en situaciones relacionadas con la escuela y su actividad, las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas o privadas.
5) Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos propios del ámbito académico.

PROPUESTA de Objetivos Didácticos:

- Utilizar de forma adecuada la lengua oral para comunicar un mensaje (P).
- Utilizar adecuadamente la lengua escrita para componer un texto (P).
- Comprender los mensajes e intenciones comunicativas de los demás (C).
- Conocer las normas ortográficas de la lengua castellana (C).
- Respetar las normas sociales que rigen los intercambios comunicativos (A).
- Valorar el uso de la lengua (oral y escrita) como medio de expresión (A).

Tabla 4.2. Gradación de objetivos.

> «Es posible que en la realidad no se puedan identificar estos dos extremos del rol docente, sino que su actuación se mueva a través de una amplia gama serie de matices intermedios entre los mismos, así como la misma planificación curricular» (Rosales, 1988, 92).

5. Los fines/objetivos educativos y las competencias básicas

Las actividades o tareas escolares que caracterizan los procesos educativos tienen siempre un carácter intencional, es decir, responden a propósitos previos. En efecto, la educación se encamina siempre y en principio hacia la formación integral de los alumnos, a través del desarrollo de su capacidad creativa, de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y CCBB, cuya formulación se hace en clave de fines o intenciones de la educación. La enseñanza, pues, incluye intencionalidades concretas, que derivan del ideal de persona que se quiere formar y del prototipo de ciudadano que se quiere hacer. Estas intencionalidades o fines es lo que denominamos *objetivos educativos*, los cuales admiten una doble lectura (Rodríguez y González, 1991, 9):

– Proyectan el tipo de sociedad o persona que se deriva del sistema, como resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje.
– Señalan, a la vez, aquellas metas o resultados que los alumnos deben alcanzar de forma progresiva a lo largo del proceso educativo.

La primera de ellas derivaría de planteamientos filosóficos o sociopolíticos: de las finalidades, que indican las orientaciones generales del sistema educativo, se derivan las metas, que definen el tipo de alumno que se quiere formar y la sociedad que se desea obtener, de acuerdo con los deseos del sistema sociopolítico (Birzea, 1980). La segunda procedería de un enfoque más didáctico o pedagógico: los objetivos hacen referencia al resultado intencional de un programa de enseñanza, previamente planificado, en donde se espera que el alumno aprenda algo (Eraut, 1991).

Ambas lecturas, aunque hacen referencia a enfoques o perspectivas diferentes, son complementarias. En efecto, desde los dos planteamientos, la enseñanza constituye una actividad intencional que trata de reproducir determinados valores sociales, siguiendo determinados fines u objetivos educativos, o se propone una transformación de los mismos, de acuerdo con algunas razones y propósitos más o menos explícitos. En los procesos educativos, los alumnos no sólo aprenden las destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad (Jackson, 1991) sino que adquieren principios, valores, procedimientos, normas, destrezas y competencias potencialmente funcionales para su desarrollo personal y social.

Hameline (1979), por ejemplo, utiliza la expresión «intenciones educativas» para referirse a los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados por los educadores, los alumnos, los planificadores y los responsables educativos, sin olvidar la sociedad en la que tienen lugar los procesos educativos. El autor, no obstante, diferencia entre *fines de la educación*, que con carácter general hacen referencia a las intencionalidades educativas, y *objetivos educativos*, los cuales representarían una mayor concreción de esas intencionalidades.

En el contexto español, la Administración educativa también establece esta distinción, optando por prescribir una serie de fines de la educación (Figura 4.3) en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) para proponer, después, en los Decretos de enseñanza que la desarrollan, los objetivos educativos para cada una de las etapas del sistema educativo.

Estos fines representan metas muy generales que difícilmente orientan de forma inmediata la labor docente. Se podría afirmar, de acuerdo con Medina (1990, 384), que «los fines expresan el tipo y estilo de formación integral que el hombre y el conjunto de agentes de la educación ha de alcanzar. Son las directrices permanentes que orientan y dan sentido a la tarea educativa. Sin una clara teleología que defina el proceso y resultado formativo del aprendizaje, se carece de la meta más amplia y estructural que justifique la concepción y práctica educativa». Como señala D'Hainaut (1980), la orientación de una acción educativa se efectúa a partir de tres niveles de decisión:

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, en confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Figura 4.3. Fines de la educación en la LOE (2006)

1) A nivel político, se establecen los fines de la acción.

2) A nivel de la gestión de la educación, se determinan las metas que deberían conducir a la realización de las finalidades.

3) A nivel de la realización, se precisan los objetivos que expresan los resultados esperados de las acciones que se emprenden para alcanzar las metas propuestas a nivel de la gestión.

Del análisis de estos fines puede inferirse una determinada concepción educativa, que se orienta a la consecución de un determinado tipo de persona (democrática, participativa, crítica y respetuosa con su entorno) y, en consecuencia, de sociedad. Ahora bien, los fines representan las intenciones últimas, las metas, las finalidades del sistema educativo; de ahí que el problema radique en concretar las intenciones educativas en objetivos educativos y CCBB, capaces de orientar eficazmente la práctica pedagógica. No se debe olvidar, sin embargo, que «los objetivos, por muy adecuada y clara que sea su formulación, se justifican en la medida en que son coherentes, claramente dependientes y coadyuvantes a la consecución del fin» (Medina, 1990, 384). El dilema puede ser resuelto desde propuestas educativas flexibles, que potencian la autonomía e iniciativa de los profesionales, tanto en el proceso de diseño como en el de desarrollo de los programas escolares.

5.1. Caracterización y sentido de los objetivos

Los objetivos se entienden como las intenciones que orientan la planificación educativa y la ejecución de las actividades escolares, necesarias para alcanzar las grandes finalidades educativas explicitadas en nuestro ordenamiento jurídico. Su mayor interés, señala Zabalza (1991), reside en clarificar el proceso, hacer explícito lo que se desea hacer, las situaciones formativas que se pretenden crear, los resultados que se pretenden alcanzar. El autor subraya que «el establecimiento de los objetivos supone un proceso de reflexión, de depuración y de explicitación de lo que se quiere hacer» (p. 91):

1) *Reflexión*: trabajar con objetivos se contrapone a un trabajo sin propósitos, informal. Aun cuando no explicitemos la influencia que pretendemos, no significa que esa influencia no se ejerza, sino que escapa a nuestro control.

2) *Depuración*: el análisis de los objetivos conlleva una depuración, de forma que se mantengan como intenciones o metas aquellos que aparezcan como funcionales a la jerarquía de necesidades a satisfacer.

3) *Explicitación*: de esta manera se hace público tanto el discurso educativo como el técnico, que está en la base del proyecto planteado.

Los objetivos, al concretar las intencionalidades o fines de la educación, constituyen un referente básico para los docentes en el momento de planificar su práctica educativa. Dan, por tanto, sentido pedagógico y coherencia didáctica a la propuesta docente.

En perspectiva didáctica, como ya se ha señalado, los objetivos educativos podrán adoptar básicamente, en cuanto a su formulación, dos formas diferenciadas:

1) Estar expresados en términos de conducta observable y medible, siguiendo un modelo lineal o tecnicista.

2) Estar expresados en términos de capacidades, actitudes, destrezas o habilidades cognitivas, de acuerdo con el modelo procesual.

Lo que parece estar fuera de toda duda es la necesidad de su presencia en cualquier proceso didáctico, por cuanto la planificación racional de este, dada su intencionalidad, ha de contemplar la formulación de algún tipo de objetivo. Esto es, la construcción de un diseño curricular no puede olvidar los objetivos a alcanzar (Benedito, 1987).

La actual Reforma educativa ha optado por el segundo de los modelos, de manera que los Decretos que establecen las enseñanzas correspondientes en cada una de las etapas del sistema educativo señalan que los objetivos de estas etapas deberán contribuir a desarrollar en el alumnado los conocimientos, las capacidades, las destrezas, las actitudes, los valores y las CCBB.

De la caracterización expuesta más arriba es posible inferir, al menos, dos funciones principales de los objetivos educativos:

1) *Función orientadora*: Son un elemento orientador de suma importancia, por cuanto sirven para guiar y vertebrar la acción educativa de los equipos docentes. En el contexto educativo, difícilmente puede pensarse en una actividad escolar sin explicitar los objetivos hacia los que está orientada (Escudero, 1983).

2) *Función clarificadora*: Son un medio que impulsa la reflexión sobre el qué y el para qué de las actuaciones docentes. Es decir, si los objetivos dejan traslucir las intenciones y propósitos que orientan la acción escolar, cumplen también una función clarificadora, de comunicación de las intenciones educativas.

5.2. Las competencias básicas

La necesidad de responder a los retos que plantea la denominada *Sociedad del Conocimiento* ha impulsado, en el ámbito educativo, un nuevo enfoque basado en competencias, cuya pretensión es aproximar más la escuela al sector laboral. En efecto, hasta ahora, las disposiciones educativas señalaban dos tipos de aprendizaje: los objetivos y las capacidades. Sin embargo, la LOE incorpora al panorama escolar un nuevo tipo de aprendizaje: las CCBB. Emerge así con fuerza el término *competencia*, que se percibe como la capacidad que posee un sujeto para utilizar eficazmente conocimientos (derivados de la asimilación de informaciones) y habilidades (destrezas para aplicar los conocimientos adquiridos, utilizando las estrategias adecuadas) en la realización de las tareas o en la resolución de problemas cotidianos. Los conocimientos, en convergencia con las habilidades y los valores permiten la construcción de competencias, para lo cual se necesita que el conocimiento sea aplicado de forma práctica en la construcción o desempeño de algo (Argudín, 2007).

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), promovido y desarrollado por la OCDE, que pretende ofrecer a los países miembros el marco para identificar y definir lo que considera competencias clave para la ciudadanía, entiende por *competencia* la capacidad del individuo para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto concreto, movilizando conocimientos, aptitudes cognitivas, aptitudes prácticas y componentes sociales y comportamentales, como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006). El modelo teórico propuesto admite dos formas de identificar las competencias: a) a través de la resolución satisfactoria de una tarea, o sea, funcionalmente; b) a través de la conformación de diferentes componentes (cognitivos y no cognitivos), es decir, estructuralmente. Lo que hace pues competente a un alumno es la manera en que consigue integrar todos los recursos (actitudes, valores, conocimientos, emociones…) en la toma de decisiones y/o en la acción que desempeña ante una situación concreta. Por ello, la considera-

ción del término *competencia* debe ser holístico, y contemplarse como una totalidad que integra conductas, habilidades, destrezas, conocimientos… y nivel de eficiencia y eficacia.

Las CCBB anuncian, en el nuevo sistema educativo, cuáles son los aprendizajes imprescindibles que debe realizar el alumnado para desenvolverse con éxito en contextos y situaciones diferenciadas de la vida cotidiana; de ahí que la adquisición de las competencias no se agote durante la escolaridad (obligatoria y no obligatoria) de una persona, sino que se presupone la posibilidad de su conquista durante todo el proceso vital de cada sujeto y, por tanto, su desarrollo dentro y fuera del propio sistema educativo. El enfoque basado en competencias asume dos principios básicos (Argudín, 2007): a) la consideración del aprendizaje como un proceso permanente que nunca se acaba; b) la necesidad que tiene el sujeto de automotivarse durante toda su vida para aprender constantemente. En efecto, es más que probable que la conquista de las competencias, dados los conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que incluyen, solo pueda lograrse participando en experiencias sociales y laborales que el ámbito escolar, por sus peculiaridades, es incapaz de proporcionar. Esto alude al origen profesional del término *competencia* y a la ambigüedad que atesora cuando se contempla desde el ámbito educativo. Desarrollar las CCBB es la finalidad prioritaria del proceso educativo, lo que supone el pleno desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos de las diferentes etapas educativas.

5.3. Relación entre objetivos, capacidades y competencias básicas

Los objetivos establecen las capacidades (cognitivas, afectivas, motrices y sociales) que se espera desarrollar en el alumnado como consecuencia de una intervención educativa, y anuncian el camino para llegar a la adquisición de las competencias. Así, quien logra alcanzar los objetivos propuestos (desarrollar capacidades), seguramente desarrollará la/s competencia/s. La competencia describe pues lo que los alumnos deben ser capaces de saber, de hacer y de ser. Las capacidades, de otra parte, se conciben como las potencialidades de los alumnos para realizar una actividad determinada de aprendizaje, por lo que pueden manifestarse en varias conductas concretas.

En este sentido, la capacidad puede ser considerada, en nuestra opinión, como el eje vertebrador de la competencia, cuyo desarrollo depende del nivel de desarrollo alcanzado por el alumno en el uso de sus capacidades, las cuales, a su vez, en el ámbito escolar, se desarrollan por medio de los contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) de las diferentes áreas o materias que constituyen el currículo. Si las capacidades son potencialidades a desarrollar en el alumno, las competencias constituyen el grado o nivel de desarrollo alcanzado por ese alumno en el uso de esas capacidades. La relación entre capacidades y competencias, por consiguiente, dados los límites difusos e imprecisos entre

ellas, es sutil, y resulta compleja aunque sea inherente a la adquisición de los conocimientos. Desde el punto de vista de las capacidades, el valor de los conocimientos reside en su contribución al desarrollo personal. Desde la perspectiva de las competencias, el valor del conocimiento se determina por su contribución a la resolución de una actividad concreta.

6. Las tareas del profesor en relación con los objetivos

El profesor, como miembro de un equipo educativo, debe asumir tres tareas principales en relación con los objetivos educativos: 1) realizar su selección y adecuación al contexto; 2) efectuar su organización y secuencia; 3) vincular los objetivos educativos con las CCBB.

6.1. La selección/adecuación de los objetivos educativos

Los equipos de profesores deben hacer públicas en sus proyectos curriculares cuáles son las intenciones educativas (finalidades) que guiarán sus procesos didácticos para justificar sus propuestas docentes. Cierto que la Administración educativa ya ha explicitado los fines y los objetivos generales para cada una de las etapas/áreas del sistema educativo, pero estos objetivos presentan un grado máximo de apertura y flexibilidad para que los profesores puedan adaptarlos a sus respectivos contextos de intervención. Y esta es una tarea primordial de los equipos de profesores: adecuar/contextualizar los objetivos generales de la etapa/áreas a las características y peculiaridades del alumnado.

Los objetivos deben referirse a los procesos que permitan a los alumnos desarrollar unas capacidades y alcanzar unas competencias. Estos objetivos, sin embargo, no deben formularse como terminales para todos los alumnos sino que harán referencia a aquello que se quiere conseguir y que los alumnos deben trabajar según su nivel de desarrollo o aprendizaje.

Tres criterios principales pueden seguirse para efectuar la selección de los objetivos educativos (Rodríguez Diéguez, 1980 y 1994):

1) *Validez*, es decir, entendida como la relación que se establece entre los objetivos generales y los específicos.

2) *Significación*. Los conocimientos significativos serían los que tuvieran las características de científicos y actualizados.

3) *Adecuación*, esto es, que respondan a los intereses y posibilidades de adquisición de los alumnos.

Para proceder a la contextualización de los objetivos generales se han identificado diversas estrategias (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1992, 75-77):

- *Priorización*. Consiste en una reordenación de los objetivos, a partir de una cierta prioridad de unos sobre los demás, que deberá ir acompañada de una orientación explicativa de los criterios que la justifican, según las necesidades del centro.
- *Agrupación*. Se pueden agrupar y/o reordenar los objetivos, ofreciendo una nueva redacción, con el fin de dar una respuesta más apropiada a las necesidades y a las características del centro.
- *Incorporación*. Cuando los objetivos prescritos, a juicio del equipo de profesores, no satisfagan las necesidades del centro es posible incorporar nuevos objetivos que concreten mejor las intenciones educativas.
- *Explicitar más las capacidades y matizarlas*. Como los objetivos generales hacen referencia a todas las capacidades humanas, puede ser aconsejable, en ocasiones, proponer una nueva redacción en la que se maticen o amplíen algunas, para satisfacer las necesidades de los alumnos.
- *Añadir un comentario explicativo*. Esta fórmula puede ser la más aconsejable, dada la diversidad de lecturas que es posible hacer de los objetivos. Una explicación del significado y alcance que los objetivos deben tener para cada centro puede ser una forma eficaz de contextualizarlos.

Si las tareas expuestas hasta ahora se realizan en el marco del proyecto curricular, el profesorado no puede olvidar que la organización última de la enseñanza implica planificar, a partir de los objetivos generales de las áreas, determinados objetivos didácticos, para orientar de forma inmediata la planificación del aprendizaje de los alumnos. Esta actividad se realiza en el marco de la programación de aula.

6.2. La organización/secuenciación de los objetivos educativos

Los Decretos de enseñanza que desarrollan la LOE establecen, con carácter general, cuáles son los objetivos generales de etapa/áreas, sin determinar los que se consideran más propios para cada ciclo educativo. Sin perder la perspectiva de la etapa, corresponde a los equipos de profesores tomar decisiones sobre la secuenciación de los objetivos por ciclos en el proyecto curricular. Esta secuencia interciclos implica establecer grados de aprendizaje, para facilitar el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales y la adquisición de las CCBB.

La secuenciación conlleva una reflexión y revisión colaborativa de las capacidades recogidas en los objetivos para tomar decisiones acerca del grado de pro-

fundidad con que deben trabajarse en cada ciclo. Los criterios para establecer la secuencia no son únicos y difieren de las peculiaridades de cada contexto educativo. Una adecuada secuenciación de los objetivos contribuye a evitar repeticiones innecesarias o ciertas lagunas, teniendo en cuenta que cada objetivo de etapa recoge las capacidades que se han de ir alcanzando progresivamente, pero sin una gradación fija previa.

En general, para la secuenciación de los objetivos, se pueden considerar tres criterios principales: lógico, psicológico y social. El criterio lógico hace referencia a la necesidad de plantear objetivos razonables para el alumnado. El psicológico se refiere a la necesidad de priorizar aquellos objetivos que están más próximos al nivel de desarrollo alcanzado por el alumno. El criterio social apela a la conveniencia de secuenciar los objetivos por su funcionalidad y validez.

De lo que se trata es de precisar cómo contribuirá cada ciclo al desarrollo de las capacidades y a la consecución de las CCBB, lo que implica «el establecimiento de matizaciones, grados de desarrollo y/o priorizaciones sobre las capacidades que se establecen en los objetivos generales, en función de las peculiaridades de los alumnos de cada ciclo» (Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1992, 82).

Para la adecuación de los objetivos generales se tendrá en cuenta que los objetivos de ciclo están en función de los objetivos generales de etapa y, a la vez, los objetivos generales de cada una de las áreas han de relacionarse con los primeros. Es decir, las áreas tienen sentido si permiten a los alumnos desarrollar las capacidades expresadas en los objetivos y alcanzar las CCBB.

Como los objetivos de las áreas concretan las capacidades que los alumnos deben conseguir al finalizar la etapa, serán aquellos, una vez distribuidos en ciclos, los que nos ofrezcan el marco de referencia adecuado para establecer la secuenciación de los contenidos de las distintas áreas.

6.3. La vinculación de los objetivos con las competencias

La consideración de las competencias básicas, en el nuevo marco normativo, como un referente clave para la evaluación y promoción del alumnado, exige al equipo de profesores llegar a acuerdos en los que se establezca cuáles son las CCBB (1. Lingüística, 2. Matemática, 3. Conocimiento e interacción con el mundo físico, 4. Tratamiento de la información y digital, 5. Social y ciudadana, 6. Cultural y artística, 7. Aprender a aprender, 8. Autonomía e iniciativa personal) que aparecen vinculadas con los objetivos de cada área. A este efecto, será una tarea primordial del profesorado precisar la presencia de cada una de las CCBB en los objetivos de cada una de las áreas o materias que constituyen el currículo de las distintas etapas educativas. Con intenciones orientadoras, sirva como ilustración lo que se incluye en la siguiente tabla.

EDUCACIÓN PRIMARIA								
Objetivos generales de la educación primaria	Principales competencias aludidas							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.	X	X	X	X			X	
2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.	X	X	X	X			X	X
3. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.		X	X	X	X		X	
4. …								

Tabla 4.3. Relación de los objetivos del área matemática con las CCBB.

ACTIVIDADES

1) Establecer posibles relaciones entre los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, los objetivos generales de una de sus áreas y las CCBB.

2) A partir de un objetivo general de un área del currículo de la Educación Primaria, hacer una propuesta de objetivos didácticos.

3) Contextualizar los objetivos generales del currículo de la Educación Primaria, tomando como referencia un centro situado en un barrio marginal de una ciudad.

4) Elaborar una secuenciación, por ciclos, de los objetivos educativos en Educación Primaria.

5) Definida y analizada la finalidad de una competencia básica (por ejemplo, la comunicación lingüística), desglosarla en conocimientos, habilidades y actitudes.

6) Indicar la relación entre cada uno de los objetivos de las áreas de Educación Primaria y las CCBB.

7) Identificar y priorizar aquellos objetivos cuyas capacidades están asociadas a un mayor número de CCBB.

BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A. y ZABALA, A. (1992): *Del Proyecto educativo a la Programación de aula*. Barcelona: Graó.

ARGUDÍN, Y. (2007): *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.

BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

BOLÍVAR, A. (2004): Taxonomía revisada. En SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J.L. y BOLÍVAR, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.

BIRZEA, C. (1980): *Hacia una didáctica por objetivos*. Madrid: Morata.

BLOOM, (1975): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.

CHÁVEZ, A. y MEDINA, C. (1987): *El proceso enseñanza aprendizaje y su Didáctica. Guía Básica*. México: EDAMEX.

CÍSCAR, C. y URÍA, M.ª E. (1993): *Las intenciones de la educación*. Valencia: Nau Llibres.

D'HAINAUT, L. (1980): *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.

DELVAL, J. (1990): *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

EISNER, E. (1967): Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

ERAUT, M. (1991a): Selección de objetivos. En HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T.N. (Dir.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives-MEC.

ERAUT, M. (1991b): Objetivos educativos. En HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T.N. (Dir.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives-MEC.

ESCUDERO, J.M. (1983): Objetivos. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal/Santillana.

GAGNÉ, R.M. (1979): *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.

GIL, D. (1987): Los programas-guía de actividades: una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela, 3*, 3-12.

GIMENO, J. (1982): *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ, A.P. y JIMÉNEZ, J.M. (2004): Planificación de la enseñanza. En SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J.L. y BOLÍVAR, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.

GONZÁLEZ, A.P. y JIMÉNEZ, J.M. (2004): Programación de la enseñanza. En SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J.L. y BOLÍVAR, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.

HAMELINE, D. (1979): *Les objectifs pédagogiques*. París: Les éditions ESF.

JACKSON, P.W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 2ª ed.

LANDSHEERE, G. (1977): *Objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

MAGER, R.F. (1982): *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.

MACDONALD-ROSS, M. (1983): Los objetivos de conducta. Una revisión crítica. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio.

MEDINA, A. (1990): Los objetivos. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.ª L. (Coords.): *Didáctica. Adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica General 1. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1994): Los componentes del currículo escolar. En SÁENZ BARRIO, Ó. (Dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.

RODRÍGUEZ, J.A. y GONZÁLEZ, F. (1991): *Los objetivos educativos I*. Madrid: Alhambra-Longman.

ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.

RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (eds.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

SOLER, A. (2004): Taxonomía. En SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J.L. y BOLÍVAR, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TYLER, R. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

ZABALZA, M.A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 4.ª ed.

CAPÍTULO 5

Contenidos y competencias básicas en el proceso didáctico

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Los contenidos escolares
   - 3.1. Caracterización
   - 3.2. Tipología de contenidos
4. Las competencias básicas
   - 4.1. Las competencias básicas en la LOE
   - 4.2. Relación entre contenidos y competencias
5. Organización institucional de los contenidos en el currículo
   - 5.1. Las áreas curriculares
   - 5.2. Los bloques de contenido
   - 5.3. Los temas transversales
6. Tareas del profesor en relación con los contenidos y las competencias básicas
   - 6.1. La selección de contenidos
   - 6.2. La secuenciación de contenidos
   - 6.3. La enseñanza de contenidos
   - 6.4. La enseñanza de competencias
   - 6.5. La evaluación de contenidos
   - 6.6. La evaluación de competencias

Actividades

Bibliografía

José Luis Gallego Ortega y Francisco Salvador Mata

1. Introducción

La Reforma del sistema educativo atribuye al centro escolar la necesidad imperiosa de ofrecer a cada sujeto, dentro de un marco conceptual referente, los instrumentos necesarios para su desarrollo integral. Ello se consigue, no obstante, a través de una formación a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, que permita a cada sujeto adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

El desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias se producen mediante los aprendizajes que los alumnos realizan sobre contenidos concretos y otras experiencias vitales. La importancia de los contenidos radica no ya en su vinculación con las capacidades expresadas en los objetivos y con las competencias básicas, sino, sobre todo, por su referencia a aspectos de gran relevancia cultural para el desarrollo personal y social del alumnado.

La relación de los contenidos educativos con las competencias básicas remite a los conocimientos y experiencias que los profesores han de enseñar y propiciar, y a los aprendizajes que los alumnos deben realizar para desenvolverse en un determinado contexto sociocultural. Pero la misma naturaleza de los contenidos escolares, por un lado, y la propia selección, organización y secuencia, por otro, facilita o inhibe su propio aprendizaje, así como el de las competencias básicas; de ahí que se haga necesario poner en práctica estrategias diversificadas en cuanto a la forma de enseñar y al modo de evaluar.

En este capítulo se caracterizan y analizan los contenidos del currículo y las competencias básicas, a partir de los planteamientos institucionales de la reforma.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Caracterizar los contenidos educativos en el proceso didáctico.
2) Diferenciar entre contenidos de distinto tipo.
3) Analizar la organización institucional de los contenidos en la propuesta curricular.
4) Conocer las competencias básicas.
5) Relacionar las competencias básicas con los contenidos educativos.
6) Dominar los criterios de selección y secuenciación de contenidos.
7) Apreciar la diversidad de estrategias y/o procedimientos existentes para la enseñanza de los contenidos.
8) Conocer los distintos procedimientos utilizados en la evaluación de los contenidos educativos y las competencias básicas.

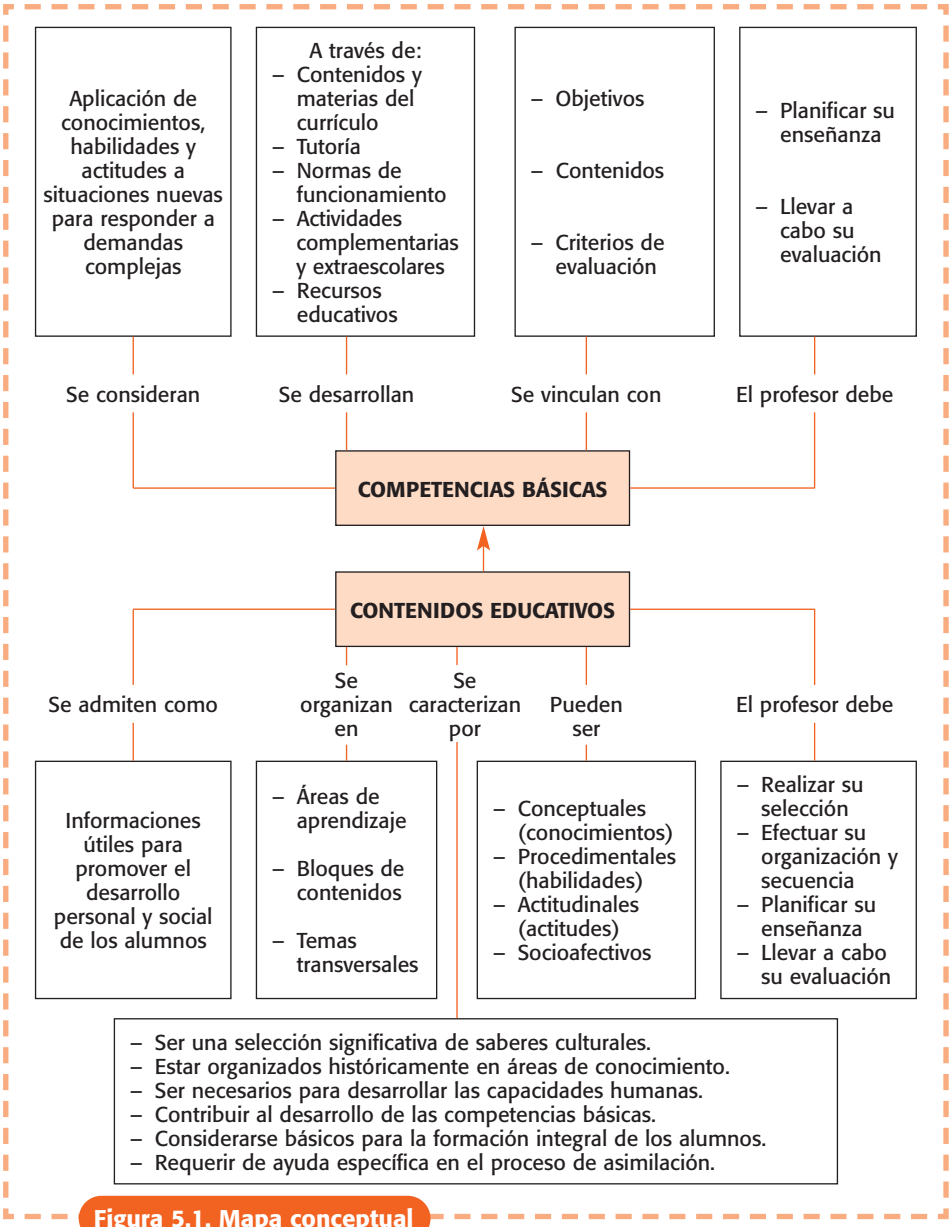

Aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones nuevas para responder a demandas complejas
A través de:
– Contenidos y materias del currículo
– Tutoría
– Normas de funcionamiento
– Actividades complementarias y extraescolares
– Recursos educativos
– Objetivos
– Contenidos
– Criterios de evaluación
– Planificar su enseñanza
– Llevar a cabo su evaluación
Se consideran
Se desarrollan
Se vinculan con
El profesor debe
COMPETENCIAS BÁSICAS
CONTENIDOS EDUCATIVOS
Se admiten como
Se organizan en
Se caracterizan por
Pueden ser
El profesor debe
Informaciones útiles para promover el desarrollo personal y social de los alumnos
– Áreas de aprendizaje
– Bloques de contenidos
– Temas transversales
– Conceptuales (conocimientos)
– Procedimentales (habilidades)
– Actitudinales (actitudes)
– Socioafectivos
– Realizar su selección
– Efectuar su organización y secuencia
– Planificar su enseñanza
– Llevar a cabo su evaluación
– Ser una selección significativa de saberes culturales.
– Estar organizados históricamente en áreas de conocimiento.
– Ser necesarios para desarrollar las capacidades humanas.
– Contribuir al desarrollo de las competencias básicas.
– Considerarse básicos para la formación integral de los alumnos.
– Requerir de ayuda específica en el proceso de asimilación.

Figura 5.1. Mapa conceptual

3. Los contenidos escolares

Los contenidos de aprendizaje, junto con los objetivos educativos, representan las dos dimensiones de una misma realidad: el aprendizaje, en cuanto proceso y el conocimiento adquirido, en cuanto resultado. Los objetivos educativos

hacen referencia a contenidos de aprendizaje, bien porque éstos se conciban como instrumentos para el desarrollo de capacidades, bien porque aquellos se expresen en términos de capacidades.

3.1. Caracterización

Los contenidos hacen referencia a las informaciones, objetos o instrumentos que la sociedad considera de utilidad para promover el desarrollo social y personal de sus ciudadanos. Los contenidos comprenden el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la formación integral de las personas y el desarrollo de las competencias básicas. Aunque los contenidos no se confunden con los objetivos, se relacionan con ellos, por cuanto son instrumentos adecuados para desarrollar las capacidades del alumno.

Algunas características generales son aplicables a todos los contenidos:

1) Representan una selección relevante y significativa de los saberes culturales de una sociedad.
2) Dicha selección debe estar determinada por criterios de racionalidad, eficacia y funcionalidad.
3) Son saberes organizados históricamente en áreas de conocimiento, que se desglosan en materias o disciplinas por su complejidad.
4) Han de ser adecuados a las características intelectuales y afectivas de los alumnos, así como a sus necesidades educativas y culturales.
5) Su asimilación se considera esencial para el desarrollo de las capacidades de los alumnos (formación integral) y la consecución de las competencias básicas.
6) No representan un fin en sí mismo sino que constituyen un paso más en la concreción de las intenciones educativas, convirtiéndose en unos poderosos instrumentos para el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias básicas.
7) El proceso de asimilación consiste en una reconstrucción o reelaboración del saber históricamente construido y culturalmente organizado.
8) Este proceso de construcción de nuevos significados, que sustituye a la concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje, requiere ayuda específica.

La amplitud y complejidad de los «contenidos» nos induce a reflexionar acerca de cómo diferenciar, seleccionar y secuenciar los contenidos educativos para que puedan ser fácilmente adquiridos por los alumnos. Este problema ha sido abordado por la Teoría de la Elaboración (Reigeluth y Stein, 1983), que distingue dos tipos principales de contenidos en la estructura de cualquier disciplina: 1) los constructos (hechos, conceptos, procedimientos y principios) y 2) las estructuras (listas, taxonomías, jerarquías de aprendizaje, algoritmos o jerarquías

de procedimiento, teorías y modelos). Esta clasificación subyace en la actual reforma de la educación obligatoria.

El término «contenido» se entiende, por lo tanto, como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado (Gimeno, 1988). Se perciben como instrumentos o formas culturales imprescindibles para que los alumnos adquieran los aprendizajes básicos. Dichos saberes o formas culturales, procedentes de fuentes de naturaleza diversa, se admiten como valores fundamentales para evitar posibles desigualdades en la educación obligatoria. Por ello, el profesor ha de plantearse en sus programaciones diversos tipos de contenidos, de manera convergente en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

3.2. Tipología de contenidos

Tradicionalmente, el término «contenido» era utilizado para designar un tipo de contenido muy concreto –hechos, conceptos y principios–, que socialmente se consideraba como un objeto de aprendizaje preferente para el desarrollo integral de los alumnos. La sociedad actual, sin embargo, entiende por contenidos escolares no solo el aprendizaje de hechos, conceptos, datos, principios e informaciones, sino el conjunto de procedimientos, destrezas y habilidades que permiten a los alumnos construir el conocimiento, y, también, el sistema de actitudes, valores y normas que regulan la vida en sociedad, con lo que se pretende reconocer explícitamente los fines sociales de la educación.

Se trata de una visión integradora de los contenidos, coherente con una perspectiva integradora del acto didáctico, en el que el aprendizaje de datos, principios, hechos e informaciones implica la adquisición de determinados procedimientos o destrezas y de ciertos valores o normas, necesarios para la adquisición de las competencias básicas.

Los contenidos, por tanto, no equivalen sólo a los conocimientos que deben retenerse, sino que existen otros tipos de contenidos más relevantes que los datos instructivos procedentes de las asignaturas (Mallart y de la Torre, 2004, 223):

1) *Contenidos conceptuales* (hechos, conceptos y principios o sistemas conceptuales). Los hechos y conceptos designan conjuntos de objetos, hechos o símbolos, que poseen características comunes. Los sistemas conceptuales describen relaciones entre conceptos o hechos. Esto permite suponer que, en función de la etapa del sistema educativo en la que se trabaje, la importancia de unos u otros contenidos puede variar, debido a las necesidades educativas de los alumnos y a la misma diferenciación disciplinar progresiva con que se organizan los contenidos del currículo escolar.

2) *Contenidos procedimentales* (procedimientos y técnicas). Los procedimientos hacen referencia a un conjunto de acciones ordenadas, orientadas

a la consecución de una meta. Incluyen habilidades, estrategias y técnicas. En función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la persistencia en el orden de esos pasos y del tipo de meta al que se dirigen, nos encontramos con procedimientos más o menos generales. A partir de aquí, se pueden inferir los siguientes rasgos característicos (Coll y Valls, 1992; Valls, 1993): 1) se requiere una actuación; 2) la actuación ha de ser ordenada; 3) y orientada a la consecución de una meta.

Los procedimientos tienen que ver con el «saber hacer», con el conjunto de acciones que deben emprenderse para solucionar problemas y para satisfacer propósitos. Constituyen herramientas para el aprendizaje y su dominio capacita al alumno para aprender a aprender. Se aprenden a través de actividades experienciales y de repetición en la acción, en diversas circunstancias y contextos. El aprendizaje de procedimientos exige al alumno saber aplicar aquellas técnicas o estrategias adecuadas para resolver las situaciones problemáticas.

3) *Contenidos actitudinales* (valores, normas y actitudes). Los valores son principios que rigen el comportamiento humano. Los valores se concretan en normas, que son las reglas o patrones de conducta comúnmente admitidos por quienes constituyen un determinado grupo social. Se trata de pautas de comportamiento asumidas y consideradas como apropiadas o inapropiadas en los distintos contextos por todos los miembros del grupo. Las actitudes pueden definirse como tendencias o disposiciones adquiridas, relativamente persistentes en el comportamiento, ante determinadas situaciones, sucesos o personas. Incluyen distintos componentes que actúan de modo interrelacionado:

   – afectivo (sentimientos, preferencias).

   – cognitivo (conocimientos, creencias).

   – conductual (acciones manifestadas y declaraciones de intenciones).

4) *Contenidos socioafectivos* (saber estar, habilidades sociales, comportamentales y afectivas). Para Mallart y de la Torre (2004), estos contenidos, aunque pudieran estar incluidos en algunos de los anteriores, merecen una consideración especial, por su naturaleza y relevancia. Son contenidos que inciden en las habilidades de comunicación social, relación con los otros, así como en el conocimiento, control y expresión de las emociones. Son habilidades sociales, como por ejemplo, relacionarse con los demás, participación ciudadana, autoafirmación, capacidad de conversar o habilidades de liderazgo.

4. Las competencias básicas

De acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), las competencias básicas (CCBB) son un elemento relevante del currículo de la educación obligatoria, junto con los objetivos, los contenidos y los cri-

terios de evaluación. La LOE las establece como referencia para la promoción de ciclo en la educación primaria y para la titulación al final de la educación secundaria obligatoria, así como para las evaluaciones de diagnóstico previstas en el cuarto curso de la educación primaria y en el segundo de la educación secundaria obligatoria. Por ese motivo es necesario ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación, si se quiere conseguir su desarrollo efectivo en la práctica educativa cotidiana. Su principal contribución consiste en orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible.

Las competencias, como se ha señalado en el capítulo anterior, hacen referencia a un *saber hacer* complejo, por cuanto integran y activan capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes, en la realización de tareas complejas.

4.1. Las competencias básicas en la LOE

El marco normativo actual establece que la inclusión de las CCBB en el currículo está pensada para facilitar la integración de los aprendizajes a los alumnos y su uso efectivo, cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos, y para orientar la enseñanza.

La selección de las CCBB y su incorporación al sistema educativo se justifica por las siguientes razones: 1) son necesarias para la nueva *sociedad del conocimiento;* 2) se perciben como aprendizajes posibles de alcanzar por la mayoría del alumnado; 3) son relevantes para desenvolverse en diferentes contextos y situaciones vitales; 4) son útiles para seguir aprendiendo y son aprendizajes a largo plazo; 5) se concibe la educación obligatoria como base del aprendizaje permanente; 6) crisis permanente de los contenidos formativos.

El marco de referencia para su identificación ha sido la propuesta realizada por la Unión Europea, aunque adaptándola a las específicas características del sistema educativo español. De acuerdo con esas consideraciones, se han identificado las ocho competencias básicas siguientes:

1) *Competencia en comunicación lingüística*. Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
2) *Competencia matemática*. Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.
3) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos na-

turales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos, y de la sostenibilidad medioambiental.

4) *Tratamiento de la información y competencia digital.* Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

5) *Competencia social y ciudadana.* Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

6) *Competencia cultural y artística.* Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

7) *Competencia para aprender a aprender.* Con ella se pretende disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

8) *Autonomía e iniciativa personal.* Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

4.2. Relación entre contenidos y competencias

Según la LOE, la acción educativa se orientará a la consecución de los objetivos y al desarrollo de las CCBB. A este fin, los contenidos curriculares de las distintas materias y áreas son considerados como los medios o instrumentos que coadyuvan a la adquisición de aquellas, de tal manera que el grado de adquisición de las CCBB dependerá del nivel de desarrollo alcanzado por el alumno en el uso de sus capacidades.

En cualquier caso, la relación entre contenidos y CCBB no parece discutible. Así, de la misma manera que los distintos tipos de contenido contribuyen de forma similar al desarrollo de las capacidades, las áreas y materias en las que se estructuran los contenidos de la educación primaria y secundaria, respectivamente, contribuyen también al desarrollo global de las diversas CCBB, en mayor o me-

nor grado. No existe, por tanto, una relación unívoca entre un área o materia y una competencia básica, ni viceversa. En efecto, el RD 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria y el RD 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, señalan que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las CCBB se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

En este sentido, el enfoque de competencias en el currículo escolar supone: a) prever la integración de contenidos interdisciplinares; b) generalizar los aprendizajes a otros contextos y situaciones; c) vincular los contenidos escolares con situaciones reales; d) desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos; e) sustituir los aprendizajes de carácter memorístico por aprendizajes vivenciados; f) recurrir a distintas fuentes de información para enriquecer los aprendizajes.

5. Organización institucional de los contenidos en el currículo

Aunque la organización última de los contenidos, para facilitar los procesos educativos de los alumnos, es competencia del profesorado, todos los Decretos de enseñanza que desarrollan la LOE ofrecen al profesorado una organización inicial de los contenidos curriculares por áreas de aprendizaje y bloques de contenido. Sin embargo, partiendo del principio de significatividad de los aprendizajes y respetando el principio de globalización de los contenidos, que debe presidir el trabajo en la etapa de Educación Primaria, esta diferenciación previa no debe ser tomada como pauta para planificar actividades de enseñanza diferenciadas.

5.1. Las áreas curriculares

Los contenidos del currículo de Educación Primaria se presentan estructurados inicialmente en torno a seis grandes áreas, que no pueden olvidar el enfoque globalizador e integrador que debe caracterizar a esta etapa y en las que se incluyen los denominados temas transversales (Educación del consumidor, Educación para la igualdad, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual y Educación ambiental...):

1) *Área de Conocimiento del medio natural, social y cultural.* Esta área incluye aquellos contenidos que están orientados a desarrollar en el alumno una mayor capacidad de autonomía en su medio, de identificación con los grupos sociales de pertenencia y de respeto a los demás, así como desarrollar en los alumnos su capacidad para una mejor participación en la

solución de los problemas de su entorno. De especial relevancia se considera el hecho de que el alumnado adquiera la información que recibe a diario procedente de medios audiovisuales y tecnológicos.

2) *Área de Educación artística.* Los aspectos expresivos, gráficos, plásticos, rítmicos, corporales y musicales constituyen la base para la adquisición de los distintos lenguajes artísticos. Esta área, que involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, tiene el propósito de favorecer la percepción y la expresión estética del alumnado y de posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural. Está integrada por dos lenguajes: plástico y musical. Ambos se articulan a su vez en dos ejes, percepción y expresión. El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas y musicales de diferentes características. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas.

3) *Área de Educación física.* Esta área se orienta, en primer lugar, al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida.

4) *Área de Lengua castellana y literatura.* La educación lingüística ocupa un lugar preferente en la etapa de primaria. Los niños deben empezar a adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. El área de lengua es el ámbito privilegiado para conseguir estas metas aunque todas las áreas, al emplear el lenguaje como medio de comunicación y de adquisición y transmisión del conocimiento, son responsables del desarrollo de la comunicación lingüística. Así pues, esta área tiene como objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir. También, y de manera específica, pretende acercar a la lectura y comprensión de textos literarios.

5) *Área de Lengua extranjera.* La dimensión europea de la educación subraya la importancia de iniciar al alumno en el conocimiento de una lengua extranjera para abrirle la posibilidad de comunicación con otras culturas. Esta área tiene como objeto formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje.

6) *Área de Matemáticas.* Los contenidos de esta área pretenden desarrollar en el alumno su capacidad de pensamiento y reflexión lógica, así como favorecer la adquisición de un conjunto de conocimientos para explorar, representar y explicar la realidad. En la Educación Primaria se busca alcanzar una eficaz alfabetización numérica, entendida como la capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones en las que intervengan los números y sus relaciones, permitiendo obtener información efectiva, directa-

mente o a través de la comparación, la estimación y el cálculo mental o escrito.

No obstante, en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, la actual Ley de Educación (LOE, 2006) señala que se añadirá el *Área de Educación para la ciudadanía y derechos humanos.* El aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios.

Esta estructuración en áreas tiene como finalidad ayudar al profesorado a sistematizar, ordenar y planificar su intervención educativa, sus actividades didácticas. Las áreas, en la propuesta curricular oficial, constituyen el eje organizador del currículo escolar y transcienden la idea de materias o disciplinas independientes, aunque su alcance sea significativamente distinto en cada una de las tres primeras etapas del sistema educativo.

En síntesis, las áreas se consideran: a) un contexto válido para la organización inicial de los contenidos escolares; b) un instrumento flexible para que los profesores puedan proceder a establecer secuencias adecuadas de objetivos y contenidos curriculares, que atiendan las necesidades educativas de sus alumnos; una herramienta adecuada para contribuir al desarrollo de las CCBB. Cumplen, en consecuencia, dos funciones principales:

1) Informan al profesorado acerca de los bloques y tipos de contenido más relevantes para el desarrollo integral de los alumnos.
2) Facilitan la planificación y la evaluación de las prácticas docentes.

5.2. Los bloques de contenido

Los contenidos que corresponden a cada área se estructuran en bloques, los cuales tratan de informar de lo que realmente es necesario trabajar para el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las CCBB. Por ello, estas agrupaciones de contenidos, que establecen tanto el MEC como las Comunidades Autónomas con competencias educativas en sus respectivos currículos, no deben ser tomados desde ópticas estrictamente prescriptivas, ya que los equipos de profesores pueden decidir trabajar otros contenidos, además de los propuestos, en función de las características contextuales del centro y de las peculiaridades de su alumnado. Su cometido es ofrecer al profesorado una organización e información previa de los contenidos de cada área, para facilitar su tratamiento, sin que de ello pueda derivarse una determinada forma de presentar las tareas escolares. Son núcleos básicos que suelen indicar cuáles son los mínimos comunes y obligatorios a los que deben enfrentarse los alumnos para alcanzar las CCBB.

Los bloques de contenido incluyen contenidos de distinto tipo, los cuales se consideran igualmente relevantes para desarrollar las capacidades recogidas en los objetivos generales y progresar en el desarrollo de las competencias.

5.3. Los temas transversales

Existe, además, un conjunto de contenidos cuya relevancia social es evidente en los últimos años, y que han sido incluidos en los objetivos generales de las etapas en las que se ordena nuestro sistema educativo. Dichos contenidos no configuran áreas independientes ni tampoco aparecen como bloques de contenido dentro de un área; se trata de contenidos de una gran transcendencia para la formación de los alumnos, que se han introducido entre los contenidos de las distintas áreas para evitar que su tratamiento en el desarrollo del currículo sea accidental o fragmentado.

> «Los temas transversales, en la medida en que se refieren a problemas o realidades sociales que, por su relevancia social, demandan una acción educativa de la escuela, son el verdadero campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y éticos» (Bolívar, 1995, 86).

Algunos de estos contenidos se señalan brevemente a continuación:

- *Educación para la paz*: el centro educativo representa un espacio idóneo para fomentar actitudes que estimulen la convivencia democrática y la participación solidaria entre los alumnos.
- *Educación para la salud*: se ha de impulsar desde el centro escolar la creación de hábitos de higiene física y mental, y una mejor calidad de las relaciones interpersonales.
- *Educación sexual*: en el centro escolar se debe propiciar una información suficiente a los alumnos no solo sobre los aspectos biológicos de la sexualidad, sino también sobre sus aspectos sociales y psicológicos.
- *Educación del consumidor*: el alumno debe ser formado, a edades tempranas, acerca de los inconvenientes que acarrea el exceso de consumo.
- *Educación para la igualdad de oportunidades*: desde los primeros años de la escolaridad, se ha de desterrar en los alumnos las posibles actitudes discriminatorias por razón de sexo.
- *Educación ambiental*: la información sobre aspectos relacionados con el conocimiento del medio, su conservación y mejora constituye un contenido escolar de especial relevancia.
- *Educación vial*: el ámbito escolar ha de ser un lugar privilegiado para desarrollar en los alumnos hábitos relacionados con la convivencia ciudadana y con las normas que regulan el orden social, para cumplir con la función socializadora de la educación.
- *Educación moral y cívica*: la formación cívica y moral del alumno tiene también una enorme importancia, por cuanto le ayuda a analizar críticamente los valores imperantes y le refuerza la formación en hábitos de convivencia social.

6. Tareas del profesor en relación con los contenidos y las competencias básicas

El profesor, como miembro de un equipo educativo, debe asumir diversas tareas, en relación con los contenidos educativos y las CCBB: 1) realizar la selección de los contenidos; 2) efectuar su organización y secuencia; c) planificar la enseñanza de contenidos y CCBB; d) proceder a su evaluación. Estas tareas deben desarrollarse en el marco de los documentos de planificación educativa.

6.1. La selección de contenidos

La selección de contenidos exige un análisis previo de las necesidades, derivadas de: a) las características de los alumnos; b) el contexto socioeconómico y cultural; c) la estructura epistémica de las áreas; d) las finalidades educativas del centro. A partir de aquí, es posible señalar algunos criterios, de carácter general, para proceder a la selección de los contenidos educativos:

- De orden científico, según la validez, coherencia y significatividad de los contenidos de aprendizaje.
- De orden psicológico, según su potencialidad significativa y adecuación para predisponer hacia el aprendizaje.
- De orden social, según su funcionalidad y posibilidad de contextualización.

Pero como los contenidos son de naturaleza diversa, para cada tipo de contenido, se pueden también adoptar criterios específicos:

1) *Para la selección de contenidos conceptuales:*
   - Su valor para la comprensión del tema.
   - Su interés para la construcción de otros conceptos.
   - Su relación con datos y conceptos ya asimilados.
   - Su posibilidad para desarrollarlos mediante procedimientos atractivos.
   - Su necesidad para implicar afectivamente a los alumnos en su aprendizaje.
2) *Para la selección de contenidos procedimentales:*
   - Asegurar el dominio de los más básicos, es decir, aquellos: a) que responden a necesidades inmediatas; b) que resultan más eficaces que otros para la realización de tareas; c) que son un requisito previo para la adquisición de otros aprendizajes.
   - Trabajar en primer lugar los más sencillos y los más generales.

– Tener en cuenta el nivel que el alumno posee en cuanto a los esquemas de acción, fundamentales para la adquisición de los procedimientos, pero también la información previa de tipo factual y conceptual.

3) *Para la selección de contenidos actitudinales:*

– Adecuación de los valores y normas, que rigen en el aula y en la escuela, a las actitudes que se pretende fomentar en los alumnos.

– Creación de un clima en el aula que favorezca la vivencia de los valores y el desarrollo de las actitudes seleccionadas.

– Coherencia de las actitudes con los principios metodológicos.

– Diseño de experiencias de trabajo en grupo como instrumento para el desarrollo de actitudes.

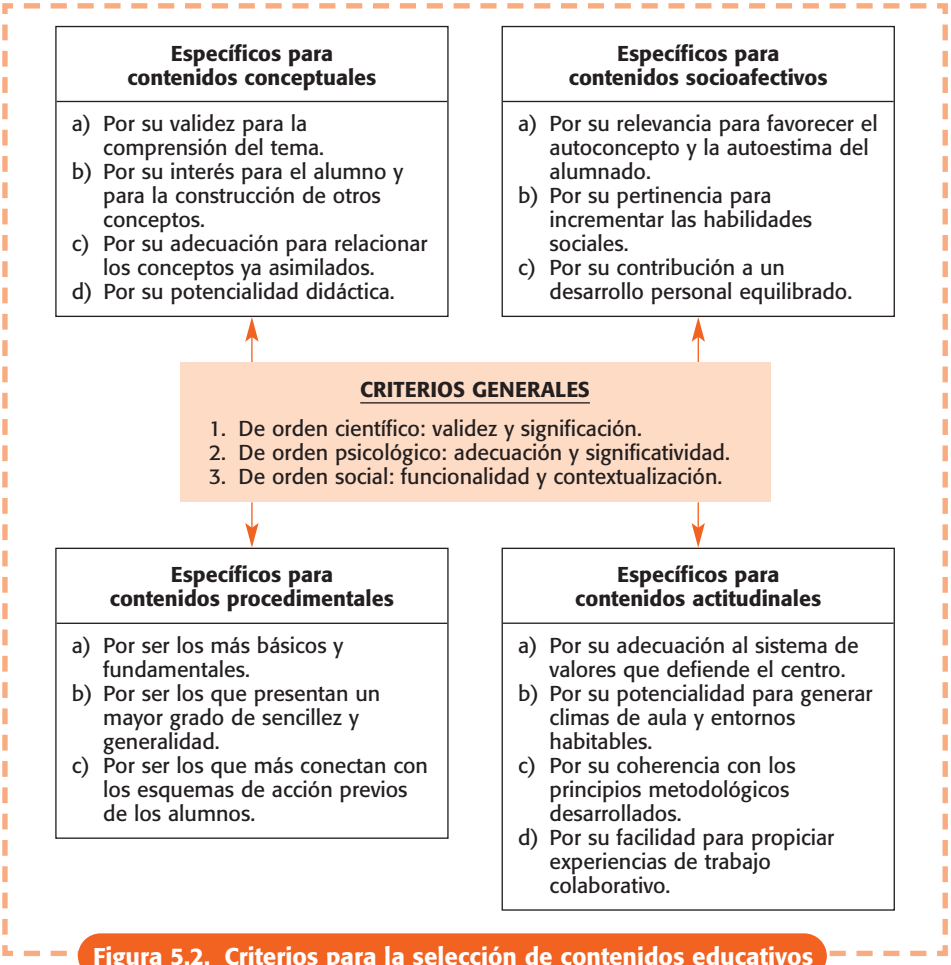

Específicos para contenidos conceptuales
a) Por su validez para la comprensión del tema.
b) Por su interés para el alumno y para la construcción de otros conceptos.
c) Por su adecuación para relacionar los conceptos ya asimilados.
d) Por su potencialidad didáctica.
Específicos para contenidos socioafectivos
a) Por su relevancia para favorecer el autoconcepto y la autoestima del alumnado.
b) Por su pertinencia para incrementar las habilidades sociales.
c) Por su contribución a un desarrollo personal equilibrado.
CRITERIOS GENERALES
1. De orden científico: validez y significación.
2. De orden psicológico: adecuación y significatividad.
3. De orden social: funcionalidad y contextualización.
Específicos para contenidos procedimentales
a) Por ser los más básicos y fundamentales.
b) Por ser los que presentan un mayor grado de sencillez y generalidad.
c) Por ser los que más conectan con los esquemas de acción previos de los alumnos.
Específicos para contenidos actitudinales
a) Por su adecuación al sistema de valores que defiende el centro.
b) Por su potencialidad para generar climas de aula y entornos habitables.
c) Por su coherencia con los principios metodológicos desarrollados.
d) Por su facilidad para propiciar experiencias de trabajo colaborativo.

Figura 5.2. Criterios para la selección de contenidos educativos

4) *Para la selección de contenidos socioafectivos:*
   - Su relevancia para favorecer el autoconcepto y la autoestima del alumnado.
   - Su pertinencia para incrementar las habilidades sociales.
   - Su contribución a un desarrollo personal equilibrado.

La Figura 5.2 incluye una síntesis de los criterios expuestos.

6.2. La secuenciación de contenidos

La secuenciación de contenidos curriculares no puede efectuarse sin tomar en consideración los objetivos educativos, expresados en términos de capacidades. Es necesario revisar las capacidades que aparecen en los objetivos establecidos para el conjunto de la etapa e ir decidiendo si deben trabajarse en cada ciclo, con qué grado de profundidad y con qué contenidos.

La funcionalidad de los contenidos como instrumentos para la consecución de los objetivos no reside exclusivamente en una adecuada selección de los mismos, sino especialmente en una eficaz organización/secuenciación que facilite su aprendizaje. La organización de los contenidos en la etapa de Educación Primaria estará presidida por su carácter globalizado e integrador, para mantener así una mayor conexión con la forma en que los alumnos de estas edades adquieren sus aprendizajes o se enfrentan al conocimiento de la realidad.

En todo caso, la secuenciación de los contenidos seleccionados ocupa un segundo nivel decisional en la planificación docente. Una adecuada estructuración u organización de los contenidos posibilita su asimilación, el desarrollo de estructuras cognitivas en el alumno y la adquisición de las CCBB. De otra parte, la secuenciación incluye una organización previa de los contenidos escolares. En efecto, la secuenciación de los contenidos educativos sitúa al equipo docente en la necesidad de tomar decisiones acerca de su distribución en el tiempo (temporalización) y con respecto a las relaciones que necesariamente se establecen entre los contenidos (organización). Por tanto, secuenciar contenidos implica no solo proponer una distribución temporal de los mismos sino también organizar previamente los contenidos entre sí.

No se debe, pues, confundir los términos «secuenciación y temporalización». La secuenciación tiene un carácter más general, que implica, además, la organización de los contenidos, es decir, el establecimiento de relaciones pertinentes entre unos contenidos y otros, y requiere establecer secuencias progresivas de enseñanza a lo largo de los ciclos.

Se han señalado algunas estrategias válidas para favorecer la asimilación de los contenidos por el alumno (redes semánticas, diagramas de flujo, esquemas o mapas conceptuales...), las cuales tratan de expresar formalmente la relación entre contenidos. Y son las diversas categorías, referidas a la relación entre contenidos, las que se constituyen en criterios de organización (Cuadro 5.1).

CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN

1) Relaciones de requisitos de aprendizaje: relaciones entre los elementos del contenido ya aprendido, para construir sobre ellos nuevos conocimientos.
2) Relaciones de procedimiento: jerarquía entre acciones o pasos necesarios para llegar a un objetivo.
3) Relaciones de subordinación: de lo general a lo particular
4) Relaciones de supraordenación: de lo particular a lo general.
5) Relaciones de coordinación entre conceptos equivalentes.
6) Relaciones de principios: causa-efecto y correlación.
7) Relaciones de atributos: ordenación de conceptos en función de los atributos que poseen.

Cuadro 5.1. Criterios para la organización de contenidos.

Teniendo en cuenta estos criterios, puede plantearse la secuenciación de los contenidos educativos. Obviamente la secuencia no es meramente temporal, sino que responde a la integración de algunos criterios:

1) *Desarrollo madurativo del alumno*

La psicología evolutiva ha puesto de manifiesto que el desarrollo infantil pasa por una serie de etapas o fases interdependientes, en las que se puede advertir algunas características comunes, las cuales tienen un gran valor a la hora de establecer si unos contenidos educativos son o no adecuados, o más o menos pertinentes, para una determinada edad.

2) *Significatividad lógica*

Los contenidos educativos que trabajan los alumnos derivan de ámbitos y campos disciplinares diferentes, que ya poseen una lógica interna. Estas «redes de contenidos» habrán de tenerse en cuenta a la hora de efectuar las secuencias, con el fin de respetar las relaciones ya existentes entre ellos. La comprensión de los contenidos educativos puede verse favorecida si su secuenciación respeta esa lógica interna.

3) *Desarrollo cíclico de los contenidos*

Es necesario proceder a un tratamiento progresivo y reiterado de los contenidos, a lo largo de una o más etapas («curriculum en espiral»), hasta alcanzar el grado de profundidad deseado. Con ello se pretende insistir en la importancia que tiene el hecho de trabajar los contenidos de forma cíclica y no lineal, para facilitar la adquisición de aquellos contenidos cuya asimilación puede requerir un proceso más continuado. Son estas secuencias cíclicas las que permiten pasar de lo particular y cercano a lo general y abstracto. Así, por ejemplo, el proceso de construcción del conocimiento matemático aconseja retomar los mismos contenidos aunque con niveles de complejidad y abstracción crecientes.

4) *Continuidad y coherencia entre los contenidos*

Es importante que los contenidos trabajados mantengan relaciones con otros contenidos trabajados anteriormente, para que el alumno pueda establecer co-

nexiones de carácter significativo entre ellos. La gradación de una dificultad o la necesidad de un proceso continuado para la adquisición de una determinada habilidad o destreza puede justificar la importancia de este criterio.

5) *Adecuación de los contenidos a las capacidades de los alumnos*

Aunque los contenidos son un estímulo y un medio para el desarrollo de las capacidades del alumno, esta mediación solo será posible si el contenido no excede de las posibilidades reales del alumno para asumirlo.

6) *Relación entre los contenidos que se enseñan y los conocimientos previos de los alumnos.*

Un contenido nuevo tiene que conectarse con algún otro conocimiento previo del alumno, para que pueda hacerse posible un aprendizaje significativo. De aquí deriva la necesidad de conocer (evaluar) los conocimientos que el alumno posee en un determinado campo y el nivel de profundidad de este conocimiento.

7) *Tratamiento equilibrado de los distintos tipos de contenido*

La utilidad de los distintos tipos de contenido para desarrollar las capacidades y contribuir al desarrollo de las CCBB aconseja una revisión última de la secuencia para constatar que existe un equilibrio ponderado entre los contenidos.

6.3. La enseñanza de contenidos

Las especiales características de los distintos tipos de contenido hace que los alumnos se enfrenten a su conocimiento utilizando estrategias y recursos diferenciados, lo que aconseja orientar su enseñanza, y en consecuencia su evaluación. No puede ignorarse, sin embargo, la conveniencia de abordar su enseñanza de manera integrada en las distintas unidades de programación.

La enseñanza de hechos o datos

Las actividades de enseñanza encaminadas a facilitar el aprendizaje de contenidos referidos a datos o hechos pueden procurarse mediante tareas en las que el alumno ejercite básicamente su memoria por repetición verbal. Estas prácticas, que hacen de la repetición un procedimiento clave para la evocación o el recuerdo de dichos datos, no siempre han demostrado su eficacia. No se trata, sin embargo, de denostar los aprendizajes adquiridos por medio de la repetición verbal, sino de subrayar sus insuficiencias cuando esa mecanización no se acompaña de actividades que permitan una mayor comprensión de los hechos o datos estudiados.

La enseñanza de conceptos

La enseñanza de conceptos presenta mayores dificultades que la de datos o hechos. En efecto, el aprendizaje de conceptos exige: 1) *al alumno*: a) poseer al-

gunas ideas previas, y b) ser capaz de relacionar la nueva información con la que ya posee; 2) *al profesor*: a) conocer las ideas previas del alumno, y b) organizar adecuadamente el material objeto de estudio.

Al aprendizaje de conceptos puede accederse principalmente por dos vías: a) a partir del descubrimiento e indagación por parte del alumno; b) a partir de una exposición o información previa por parte del profesor. En el primero de los casos, la tarea del profesor consistiría en ofrecer al alumno un material semiestructurado para que este lo analice y descubra sus significados. En el segundo caso, el profesor presenta al alumno los conceptos, de forma oral o escrita, perfectamente organizados y estructurados. En este caso, para evitar un aprendizaje mecánico y/o memorístico, hemos de procurar que el alumno despliegue una intensa actividad, estableciendo relaciones sustantivas y no arbitrarias entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje, que garantice la significatividad de lo aprendido.

La enseñanza de procedimientos y habilidades

Si los procedimientos, como se ha señalado, incluyen acciones ordenadas que se dirigen a la consecución de un fin, su aprendizaje implica la realización de esas acciones y no sólo su comprensión, para que se adquieran de forma significativa. En este sentido, el profesor debe recurrir al uso de estrategias diversificadas que lleven al alumno a ejecutar de manera comprensiva la repetición de las acciones que incluya un determinado procedimiento. No obstante, el aprendizaje de los procedimientos excede la actividad del aula, si bien los profesores desempañan un papel importante como inductores en la búsqueda de soluciones y como mediadores de las actuaciones de los alumnos (Coll y Valls, 1992). Estos autores señalan, entre los principales métodos y recursos didácticos para favorecer la adquisición de los contenidos procedimentales, los siguientes (pág. 123-125):

1) *La imitación de modelos.* A partir de la observación de un experto, los alumnos construyen el modelo mental idóneo para realizar la tarea exigida.

2) *La enseñanza directa por parte del profesor u otros alumnos.* El alumno, en este caso, es guiado directamente por su interlocutor.

3) *La inducción al análisis y reflexión sobre las actuaciones.* Se trata de un recurso complementario a los dos anteriores. Este sistema de enseñanza persigue que el alumno asuma directamente el control de sus actuaciones desde el inicio de la tarea, incidiéndose de forma especial sobre los procesos, más que en los resultados.

La enseñanza de actitudes

El aprendizaje de actitudes va más allá de la realización de unas determinadas tareas y comprende situaciones en las que las relaciones interpersonales y de convivencia juegan un destacado papel. En ese sentido, se han señalado algunos criterios básicos en la planificación de la enseñanza de las actitudes (Sarabia, 1992):

1) *Adecuación entre valores, actitudes y normas.* La enseñanza de actitudes en el contexto escolar exige adecuar la selección de estas a los valores y normas que regulan la escuela como globalidad. Esta adecuación puede alcanzarse en el centro educativo recurriendo a tres medidas concretas:

   a) Revisar el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro para ver su concordancia con los valores e ideales expresados en el Proyecto educativo.

   b) Difundir los valores en los que se fundamentan las normas que rigen la convivencia escolar.

   c) Conseguir que los alumnos participen en la elaboración de las normas que regulan la vida del centro.

2) *Adecuada planificación del centro escolar.* Los espacios escolares deben estar dispuestos de forma que potencien en el alumnado una predisposición o actitud positiva hacia los valores y normas establecidas en el centro. Las variables espacio-temporales repercuten poderosamente en los procesos educativos de los alumnos, de ahí la necesidad de un clima propicio para el desarrollo de actitudes deseadas, la vivencia de los valores y el respeto a las normas de convivencia establecidas.

3) *Fomento de actividades grupales.* Las tareas grupales pueden facilitar o inhibir los cambios actitudinales planificados. Las actividades en grupo pueden ser un medio eficaz para fomentar las actitudes deseadas y propiciar nuevas normas. Para ello resulta ser importante el hecho de mantener una continuidad entre las actividades grupales realizadas fuera del centro y las que se desarrollan dentro de él.

4) *Potenciación de contextos para la resolución de conflictos.* Los alumnos deben disponer de espacios para la discusión y el debate de cuestiones relacionadas con la vida en el centro. Se hace necesaria la concesión de tiempos y espacios para que los alumnos reflexionen sobre problemas individuales y colectivos, y sobre la intervención del adulto en la toma de decisiones. Entre las diversas técnicas participativas para el cambio de actitudes se señalan:

   a) Role-Playing. Consiste en la dramatización de los roles de la persona con la que se tienen dificultades en las relaciones interpersonales, para producir cambios en la percepción y valoración de esa persona.

   b) Diálogo, discusiones y debates. La participación en discusiones, debates y diálogos para tratar temas de interés fomentan una mayor implicación y concitan un mayor interés en los alumnos.

   c) Exposiciones en público. La aprobación o rechazo de nuestras conductas por los otros influye en nuestra autoestima y en nuestras actitudes.

   d) Toma de decisiones. Propiciar que los alumnos tomen decisiones sobre temas que les atañen es una forma de animarles a reflexionar so-

bre sí mismos y sobre sus actitudes ante su centro educativo y ante la sociedad.

6.4. La enseñanza de competencias

De acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las CCBB son un elemento relevante del currículo de la educación obligatoria, junto con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. La LOE las establece como referencia para la promoción de ciclo en la educación primaria y para la titulación al final de la educación secundaria obligatoria, así como para las evaluaciones de diagnóstico previstas en el cuarto curso de la educación primaria y en el segundo de la educación secundaria obligatoria. Por ese motivo es necesario ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación, si se quiere conseguir su desarrollo efectivo en la práctica educativa cotidiana.

La progresiva adquisición de competencias por el alumno exige, en el contexto escolar, la selección de contenidos de diferente tipo, asegurando la presencia de los que más contribuyan a alcanzar los aprendizajes básicos (competencias). El aprendizaje de una competencia implica siempre un aprendizaje para actuar (Zabala y Arnau, 2007). No obstante, como contempla el marco normativo vigente, el trabajo de las áreas y materias del currículo no es el único modo de contribuir al desarrollo de las CCBB. Por ello, se requiere también de otras actuaciones del profesorado, ya que la organización y el funcionamiento de los centros, la participación del alumnado, las normas de régimen interno o el uso de las instalaciones pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la convivencia, a la ciudadanía o a la alfabetización digital. La concepción, la organización y el funcionamiento de la biblioteca escolar puede a su vez colaborar en aquellas asociadas a la comunicación, al aprender a aprender o, también, a la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial contribuye de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con el aprender a aprender o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede influir en el desarrollo de múltiples CCBB.

6.5. La evaluación de contenidos

Es necesario que el profesorado diseñe actividades en las que se pueda apreciar el grado de asimilación por el alumno de cada tipo de contenido.

Teniendo en cuenta las aportaciones de distintos autores (Coll, Sarabia y Valls, 1992; Bolívar, 1995; Blázquez, González y Montanero, 1998; Zabalza, 1998), se señalan las diversas técnicas o procedimientos a las que el profesorado puede recurrir para evaluar el grado de asimilación de los distintos tipos de contenidos, no sin antes subrayar la importancia de efectuar las actividades de evaluación integra-

das en las tareas habituales del aula y de insistir en la relevancia de la evaluación para analizar los procesos de aprendizaje de los alumnos y no sólo sus resultados.

La evaluación de datos y hechos

Se han señalado dos formas de evaluar los conocimientos factuales: a) la evocación; b) el reconocimiento. En el primero de los casos, se le exige al alumno que recuerde una información previa, sin proporcionarle ninguna ayuda. En el segundo, después de ofrecer al alumno varias respuestas alternativas, se le pide que indique la correcta.

Las peculiares características de este tipo de contenidos aconsejan tener presente dos consideraciones (Pozo, 1992, 70):

1) «Los datos o hechos que no se usan o repasan con cierta frecuencia tienden, por lo general, a caer en el olvido. El rendimiento se verá, por tanto, muy afectado si dejamos transcurrir mucho tiempo entre la práctica y la evaluación».

2) «Es insensato que los alumnos memoricen datos solo para el examen. Los datos y los hechos deberían ser memorizados solo en el caso de que sea necesario recuperarlos frecuentemente en el contexto de otras actividades cotidianas o de aprendizaje».

La evaluación de conceptos

Al igual que su enseñanza, la evaluación de conceptos ofrece mayores dificultades que la evaluación de datos o hechos. Aquella exige una evaluación de su grado de comprensión y no solo una evaluación del posible aprendizaje memorístico alcanzado por el alumno.

Para la evaluación del aprendizaje conceptual se han señalado diferentes técnicas, las cuales proporcionan información diferenciada acerca de la adquisición de los conceptos por parte de los alumnos (Pozo, 1992):

1) *La definición del significado*. Se utiliza esta técnica cuando se le pide al alumno que ofrezca una definición del significado de un concepto.

2) *El reconocimiento de la definición*. En este caso, se solicita al alumno la identificación del significado de un concepto entre las posibilidades que se le ofrecen. Se trata, por tanto, de una técnica de elección múltiple.

3) *La exposición temática*. El uso de esta técnica consiste en demandar al alumno una composición organizada, generalmente escrita, sobre un tema concreto.

4) *La identificación y categorización de ejemplos.* En estos casos, se solicita al alumno que identifique, mediante la evocación o el reconocimiento, ejemplos o situaciones relacionadas con un concepto.

5) *Aplicación a la solución de problemas.* Esta técnica consiste en solicitar al alumno que solucione algunos problemas en los que debe utilizar un concepto previamente aprendido.

La evaluación de procedimientos y habilidades

En la evaluación del aprendizaje de los procedimientos, el profesor debe recabar información sobre dos aspectos principales: a) el conocimiento que posee el alumno sobre un determinado procedimiento; b) la capacidad del alumno para utilizar dicho procedimiento en una situación concreta. De su análisis pueden extraerse las dimensiones a considerar en la evaluación de los contenidos procedimentales (Coll y Valls, 1992; Valls, 1993 y 1998):

1) *Grado de conocimiento sobre el procedimiento*: ¿conoce el alumno los pasos o acciones que componen el procedimiento?, ¿qué grado de precisión o corrección muestra?, ¿es capaz de verbalizar el conocimiento que posee del procedimiento mientras ejecuta la tarea, con sus pasos, condiciones...?

2) *Generalización del procedimiento a otros contextos*: ¿es capaz el alumno de aplicar el procedimiento adquirido a otros contextos o situaciones similares?, ¿es adecuada la actuación emprendida con las exigencias o condiciones de la tarea propuesta?

3) *Grado de acierto en la elección del procedimiento*: ¿utiliza el alumno el procedimiento más adecuado para solucionar la tarea o se sirve de un procedimiento menos eficaz?, ¿ha interpretado correctamente el objetivo hacia el que se orienta su actuación?

4) *Grado de automatización del procedimiento*: ¿el alumno aplica el procedimiento con seguridad o rapidez?, ¿su ejecución supone un gasto mínimo en cuanto a los recursos atencionales o cognitivos?

Es evidente que son muchos los procedimientos cuya ejecución se ajustan a unos determinados pasos, siguen un cierto orden (son sencillos); pero también son muchos los procedimientos cuyos componentes o pasos son difíciles de precisar, no existe una única forma de resolverlos (son complejos). Por ello, la aparente facilidad de su evaluación resulta tanto más engañosa cuanto menos sencillo es el procedimiento que se pretende evaluar, lo que nos lleva a subrayar, de acuerdo con Valls (1998), que la evaluación de los procedimientos no reside solo en el análisis del proceso de aprendizaje del alumno o del proceso de enseñanza desplegado por el profesor, sino en la interacción entre ambos.

Para Argudín (2007), el portafolio es una excelente forma de evaluar el desarrollo de habilidades, proponiendo que los títulos que encabecen estos sean las CCBB para que los alumnos puedan ir percibiendo cómo construyen sus competencias. Un portafolio es una selección de los resultados de algunas de las tareas realizadas por cada estudiante para documentar e ilustrar sus progresos y sus logros.

La evaluación de actitudes

Si los contenidos actitudinales son aspectos que deben ser enseñados y aprendidos por los estudiantes, también deben ser convenientemente evaluados. La

evaluación de las actitudes, no obstante, es una tarea compleja que exige el diseño de criterios objetivos para apreciar los logros conseguidos por el alumno. La dificultad para evaluar las actitudes estriba en que estos contenidos no son directamente evaluables. Evaluar actitudes es algo más que evaluar los comportamientos de los alumnos. En efecto, como señala Bolívar (1995), dado que las actitudes no son susceptibles de ser observadas directamente, tienen que inferirse a partir de creencias, sentimientos, intenciones o conductas.

La complejidad de la evaluación de los contenidos actitudinales deviene, probablemente, de la triple posibilidad de análisis a las que las actitudes pueden someterse (Zabalza, 1998):

1) Las actitudes pueden ser evaluadas comparando los resultados de un sujeto o grupo con los estándares normales o con los resultados obtenidos por otros sujetos o grupos que se hallen en circunstancias similares a las de los evaluados *(evaluación referida a la norma)*.

2) Las actitudes pueden ser evaluadas en relación con la consecución o no de los objetivos establecidos en el Proyecto educativo o en la programación de aula *(evaluación referida a criterio)*.

3) Las actitudes pueden ser evaluadas en relación con el progreso realizado por un sujeto o grupo, en relación al inicio del proceso o a evaluaciones anteriores *(evaluación individualizada)*.

La evaluación de este tipo de contenidos, además de las informaciones del alumno, reclama la utilización de otros instrumentos para poder obtener la información necesaria a la hora de valorar estos aprendizajes tan complejos. Algunos autores ofrecen propuestas clasificatorias de interés (Bolívar, 1995; Zabalza, 1998):

- *Metodologías y técnicas de observación*. La observación sistemática y continua puede ser una metodología eficaz para satisfacer este objetivo. Dentro de la metodología basada en la observación se incluye:
  - Escalas de valoración.
  - Listas de control.
  - Registros anecdóticos.
  - Diarios de clase.
- *Metodologías y técnicas basadas en cuestionarios y autoinformes.* Estas técnicas ofrecen solo una información parcial, por lo que deben ser utilizadas completándolas con otros medios. Entre estas técnicas se hallan:
  - Las escalas de actitudes: escalas tipo Likert, tipo Thurstone..., escalas multidimensionales de diferencial semántico.
  - Las escalas de valores.
- *Metodologías basadas en el análisis del discurso y la resolución de problemas.* El análisis de las manifestaciones de los alumnos nos ayuda a comprender

el alcance de sus acciones. Entre los instrumentos más apropiados se señalan: comentarios, debates y asambleas; resolución de problemas; dilemas morales; role playing; narrar historias vividas.

6.6. La evaluación de competencias

Los criterios de evaluación constituyen el referente fundamental para valorar el nivel de desarrollo de las capacidades, el tipo y grado de aprendizaje adquirido, y el grado de asimilación de las CCBB. A este efecto, serán objeto de evaluación los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje que el alumnado pone en juego en la realización de las actividades, mediante instrumentos diferenciados de evaluación (trabajos, producciones, exámenes, observaciones en el aula, entrevistas, cuestionarios, diario de clase, registro anecdótico, etc.).

Pero la compleja naturaleza de las competencias hace que estas no puedan ser medidas u observadas directamente, sino que deben de inferirse a partir del rendimiento observado, destinado a satisfacer una demanda en una serie de escenarios (Rychen y Salganik, 2006). La consideración de la competencia como un complejo entramado de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, comportamientos… acentúa la complejidad de la evaluación educativa por las implicaciones que conlleva. La evaluación de la capacidad de aprendizaje del alumno, con ser necesaria, no parece suficiente desde el enfoque basado en competencias; es necesario, además, una evaluación del desempeño. Más que evaluar la consecución o no de la competencia, procede descubrir el nivel de desarrollo o grado de evolución alcanzado por el alumno en el desempeño de una actividad o en la resolución de una tarea.

Villardón (2006), aunque pensando en la educación superior, señala algunas implicaciones que pueden ser de interés en la enseñanza básica:

1) Si la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, la evaluación debe evaluar los tres *tipos de adquisiciones.*

2) Si la competencia implica la *movilización estratégica* de un conjunto de recursos (conocimientos, habilidades y actitudes), la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda.

3) Si la competencia se demuestra «haciendo», la evaluación de la competencia debe realizarse a partir de la *actividad* que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo.

4) Si el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje, la evaluación de este *proceso* permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos.

En síntesis, evaluar una competencia supone (Argudín, 2007, 69): a) definir los criterios de desempeño requeridos; b) definir los resultados individuales que se exigen; c) reunir evidencias sobre el desempeño individual; d) comparar las evidencias con los resultados específicos; e) hacer juicios sobre los logros en los resultados; f) la calificación consiste en competente o aún no competente; g) preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considerará no competente; h) evaluar el resultado o producto final.

ACTIVIDADES

1) Identificar los temas (contenidos) transversales en los bloques de contenido del área de Educación Física en la etapa de Primaria.
2) Después de identificar las capacidades recogidas en los objetivos generales del área de Lengua Castellana y Literatura, en la Educación Primaria, señalar los contenidos educativos más adecuados para desarrollar dichas capacidades.
3) Tomando como referencia el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, realizar una secuenciación de contenidos para cada uno de los cursos del primer ciclo de Educación Primaria.
4) Ejemplificar alguna de las técnicas participativas propuestas para la enseñanza de actitudes.
5) Diseñar un modelo (ejemplo) de boletín informativo sobre el desarrollo de las competencias básicas.
6) Elaborar un cuadro de doble entrada (áreas/competencias básicas) para planificar la contribución de las áreas del currículo a las competencias básicas.

BIBLIOGRAFÍA

ARGUDÍN, Y. (2007): *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes.* México: Trillas.

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A. y ZABALA, A. (1992): *Del Proyecto educativo a la Programación de aula*. Barcelona: Graó.

BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular.* Barcelona: Barcanova.

BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ, M. y MONTANERO, M. (1998): Evaluación de contenidos conceptuales. En MEDINA, A. y otros (Eds.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid: UNED.

BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes.* Madrid: Alauda-Anaya.

COLL, C.; POZO, I.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

CHÁVEZ, A. y MEDINA, C. (1987): *El proceso enseñanza aprendizaje y su Didáctica. Guía Básica*. México: EDAMEX.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base*. Servicio de Publicaciones del Ministerio.

MALLART, J. y DE LA TORRE, S. (2004): Contenidos de la enseñanza. En SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.

MEDINA, A. (1990): Los contenidos. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.ª L. (Coords.): *Didáctica. Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

REIGELUTH, C. M. y STEIN, F. S. (1983): The elaboration Theory of instruction. En REIGELUTH, C. M. (Ed.): *Instructional desing. Theories and models.* New Jersey: LEA, Hillsdale.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto.* Madrid: Cincel.

ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales.* Madrid: Narcea.

RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.* Málaga: Aljibe.

VALLS, E. (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Horsori-ICE.

VALLS, E. (1998): Evaluación del aprendizaje de los contenidos procedimentales. En MEDINA, A. y otros (Eds.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid: UNED.

VILLARDÓN, L. (2006): Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI,* 24, págs. 57-76.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 4.ª ed.

ZABALZA, M. A. (1998): Evaluación de actitudes y valores. En MEDINA, A. y otros (Eds.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid: UNED.

CAPÍTULO 6

Metodología de la acción didáctica

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Precisiones conceptuales
4. Principios metódicos de la acción didáctica
   - 4.1. Adecuación a la finalidad
   - 4.2. Adecuación al alumno
   - 4.3. Adecuación al contenido
   - 4.4. Adecuación al contexto
5. Estrategias didácticas
   - 5.1. Estrategias referidas al profesor
   - 5.2. Estrategias referidas al alumno
   - 5.3. Estrategias referidas al contenido
   - 5.4. Estrategias referidas al contexto

Actividades

Bibliografía

Francisco Salvador Mata y José Luis Gallego Ortega

1. Introducción

En el proceso didáctico, el elemento central es «cómo» actuar, es decir, cómo enseñar y cómo aprender. Ahora bien, la respuesta a esta cuestión depende de otras respuestas previas: qué y para qué enseñar-aprender, es decir, objetivos y contenidos. Estas cuestiones se han abordado en los capítulos anteriores. En este capítulo se analiza el «cómo». A este efecto, se utilizan los siguientes conceptos, relacionados entre sí: método, técnica, estrategia, actividad, tarea, procedimiento.

El término más adecuado es «método», por cuanto incluye a todos los otros términos citados, aunque no son sinónimos. Ahora bien, puesto que no hay una interpretación única del proceso didáctico, ni de su estructura ni de cada uno de sus elementos, tampoco hay un método único. Por el contrario, existen diversos métodos o sistemas metódicos. La clave interpretativa de estos sistemas es que centran la atención en un objetivo didáctico o en una dimensión del alumno: la globalización, la individualización o la socialización. En los capítulos siguientes se analizarán estos sistemas o enfoques metódicos.

El estudio de este tema será de gran utilidad al profesor, por varias razones. En primer lugar, su actividad docente es una actividad humana y, por tanto, racional. Esta debe ser pensada en función de unos objetivos (es decir, planificada), controlada en su desarrollo y adecuada a las características de los agentes. De otra parte, actuar racionalmente es una exigencia ética, que deriva tanto de la sociedad como del alumno en cuanto persona. Por último, la acción metódica ahorra esfuerzo a los agentes (profesor y alumno) y garantiza la eficacia del proceso didáctico.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Analizar el «cómo» en la articulación del proceso didáctico.
2) Diferenciar el significado que en el ámbito didáctico tienen los siguientes términos: «actividad», «método», «técnica», «estrategia» y «procedimiento».
3) Fundamentar racionalmente el método en el proceso didáctico.
4) Conocer diferentes estrategias, en función de los elementos del proceso didáctico.
5) Diseñar estrategias para diferentes situaciones didácticas.

En el siguiente mapa conceptual se incluyen los conceptos básicos del capítulo y la relación que se establece entre ellos (Figura 6.1).

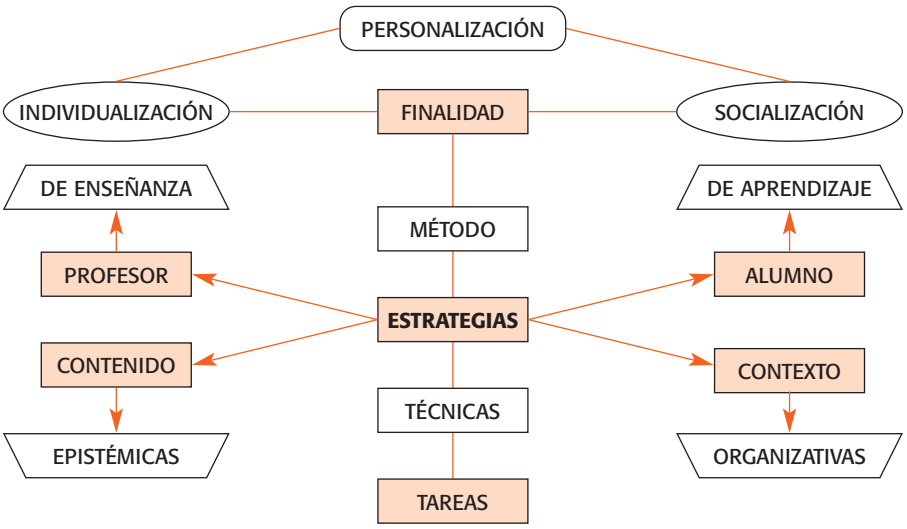


Figura 6.1. Metodología de la acción didáctica

3. Precisiones conceptuales

En una primera aproximación, habría que diferenciar dos grupos de términos. En el primero se incluyen los que se refieren al proceso didáctico en su totalidad, es decir, los que analizan todos los elementos del proceso y las relaciones que se establecen entre ellos. En otro grupo se incluirían los términos que hacen referencia a un elemento del proceso didáctico: «método», «técnica», «estrategia», «actividad», «tarea», «procedimiento». En el primer grupo se incluirían los términos «mediación», «interacción» y «comunicación». Estos también pueden concebirse como un marco conceptual en el que se definen los otros términos citados.

La «mediación» hace referencia, en primer lugar al profesor. Pero, al tener el proceso didáctico una estructura dinámica, cualquier acción del profesor repercute en todos los elementos de la estructura. No obstante, la atención se centra en dos elementos esenciales: el contenido y el alumno. Así, la mediación del profesor se establece esencialmente entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento (o contenido de la enseñanza).

De una parte, se ha demostrado que el rendimiento académico del alumno está relacionado con las estrategias específicas de enseñanza. La enseñanza, en efecto, puede interpretarse como un «artificio» para desarrollar, posibilitar o actualizar la «competencia» del alumno. Este artificio ha sido denominado por Bruner «andamiaje». En efecto, el profesor media entre el objeto de aprendizaje y las estrategias cognitivas (o estilo cognitivo) del alumno. A tal

punto es eficaz esta mediación que las actitudes y la acción de los profesores modelan profundamente los sistemas de pensamiento de los alumnos (Carr y Kurtz, 1989).

La otra vertiente de la mediación está en los contenidos de la enseñanza. Aún aceptando que el profesor «interacciona con el alumno en y a través del contenido» (Smith, 1983), sería más adecuado decir que la mediación entre sujeto (alumno) y objeto de conocimiento (o contenido de aprendizaje) se concreta en las estrategias de enseñanza. Para comprender la profundidad y complejidad de la mediación del profesor, ha de tenerse en cuenta que el contenido en el proceso didáctico no se reduce a conceptos, como se ha explicado en el capítulo anterior, sino que se refiere también a procedimientos, actitudes, normas y valores. Así, pues, la amplitud y diversidad de los contenidos implica que la función del profesor no se reduce a la transmisión de conocimientos, por importantes que sean para la formación intelectual, sino que se orienta a la formación integral, es decir, al desarrollo de todas las dimensiones de la persona (cognitiva, afectiva, social y axiológica).

¿Cómo se interpretan en este marco conceptual otros elementos del proceso didáctico, tales como los recursos didácticos o la organización del aula? Estos podrían incluirse en la categoría general de «estrategias»; por ejemplo, la organización del aula puede considerarse una estrategia didáctica, avalada por la teoría del aprendizaje cooperativo. Del mismo modo, los medios y recursos didácticos pueden considerarse como producto de estrategias didácticas (por ejemplo, los textos y otro material impreso). Pero también pueden considerarse como instrumentos de mediación. Se hablaría, entonces, de mediación mediada. Obsérvese que los términos «mediación» y «medio» pertenecen al mismo campo semántico.

Otros términos utilizados para describir e interpretar el proceso didáctico han sido «interacción» y «comunicación», a los que se añade el calificativo «didáctica». Con estos términos se pone el énfasis no en el profesor sino en la relación entre los dos agentes del proceso didáctico: profesor y alumno. En el término «interacción» se subraya precisamente esta relación (obsérvese el prefijo «inter»), que es un componente básico en el proceso de «comunicación».

Desde la teoría de la comunicación, el proceso didáctico se describe como un proceso comunicativo, cuyas características y exigencias son: a) profesor y alumno intercambian mensajes, desempeñando alternativamente las funciones de emisor y receptor; b) los mensajes son de naturaleza variada (intelectuales, afectivos, informativos, persuasivos...); c) la comunicación varía en función del contexto (formal o informal, espontánea o sistemática); d) los mensajes se codifican en diversos lenguajes (verbal, icónico, práxico).

De acuerdo con este enfoque, profesor y alumno deben poseer las siguientes cualidades: 1) adecuado nivel de conocimiento del mensaje; 2) actitud positiva hacia la comunicación; 3) capacidad para codificar y descodificar los mensajes. Esta capacidad se articula en dos dimensiones concretas: a) conocer los diversos

lenguajes; b) adecuar el código al contenido (mensaje) y al contexto de la comunicación.

En este contexto conceptual se pueden analizar otros términos, utilizados para describir la articulación real del proceso didáctico: método, técnica, estrategia, actividad, tarea, procedimiento. Para comprender la relación jerárquica entre estos términos y, por tanto, entre los conceptos que designan, el primer paso es definir cada uno de estos términos.

El término genérico, cuyo significado está implícito en todos los otros, es «*actividad*». El profesor y el alumno realizan una actividad, cuya denominación respectiva es «enseñanza» y «aprendizaje». Además, enseñar y aprender implican la realización de diversas actividades, de distinta naturaleza (por ejemplo, el profesor explica, orienta, motiva; el alumno atiende, comprende, memoriza).

La «*tarea*» es una actividad que debe realizarse en un tiempo y en una situación determinada (por ejemplo, la elaboración de un mapa conceptual o la corrección de un escrito). Por último, el término «procedimiento» hace referencia a una actividad, en cuyo desarrollo se sigue una secuencia u orden determinado.

Los términos más relacionados y, por tanto, más difícil de diferenciar son los de «método», «técnica» y «estrategia». En primer lugar, «*método*» es el término cuyo significado es más amplio. Su sentido etimológico es el de «camino lógico para hacer algo (conseguirlo)» o «vía que conduce a un fin». Este «algo» o «fin» puede ser la enseñanza o el aprendizaje. De ahí que se hable de «método de enseñanza» y de «método de aprendizaje». Además, el método implica «pasos» o fases en una secuencia temporal y lógica. Por tanto, «método» equivale a «orden» (de ahí su relación con «procedimiento»). Ahora bien, esta secuencia se debe justificar, es decir, se debe explicar racionalmente por qué se sigue una secuencia y no otra. Esta es la función de la «metodología didáctica».

Ahora bien, en la práctica, el método se concreta en una variedad de «modos», «formas», «procedimientos», «estrategias», «técnicas», «actividades» y «tareas» (de enseñanza y de aprendizaje). En función de estas variaciones, se establecen diversos tipos de método. Así, la actividad didáctica que se realiza entre un profesor y un alumno corresponderá a un «modo individual» (o también a un «método individualizado»). Si se enseñan y aprenden conceptos siguiendo el procedimiento de la inducción se está utilizando un «método inductivo».

La «*estrategia*» se concibe como «una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula» (Rodríguez Diéguez, 1994, 168). Ahora bien, una estrategia de enseñanza se convierte en un «método de enseñanza» cuando se dan las siguientes condiciones: 1) «un alto nivel de rigor en sus planteamientos», es decir, se «fundamenta en planteamientos científicos» (psicoeducativos); 2) «una fuerte experimentación previa»; 3) «una difusión y formalización suficiente» (Rodríguez Diéguez, 1994, 168). Así, por tanto, se puede hablar de métodos o estrategias individualizadas, socializadas o colaborativas. Por tanto, lo que se diga del «método» es aplicable a las estrategias.

Además de la «estrategia de enseñanza» existe también la «estrategia de aprendizaje». Este concepto se ha acuñado en los modelos cognitivos sobre el aprendizaje. Según estos modelos, los procesos de aprendizaje se desarrollan mediante diversas actividades mentales. Cada uno de ellos puede realizarse siguiendo pautas de actuación, procedimientos o técnicas diferentes. A estas actividades se les ha denominado «estrategias». El término «estrategia de aprendizaje» tiene múltiples significados, dada la amplitud y complejidad del fenómeno que designa. No obstante, pueden señalarse algunos elementos, comunes a varias definiciones del término (Graham y Harris, 1994):

1) Desde la *perspectiva del sujeto*, la estrategia se refiere a cómo piensa y actúa una persona, cuando planifica y evalúa su actuación en una tarea, y a los resultados que derivan de ella (Schumaker y Deshler, 1992). El término designa, pues, las operaciones cognitivas, más o menos conscientes, que facilitan la actuación; por ejemplo, plantearse cuestiones y responderlas, para comprender un texto. Las estrategias son procedimientos internos de carácter cognitivo, que activan los procesos mentales implicados en el aprendizaje, para la adquisición del conocimiento. Se puede, pues, establecer la siguiente secuencia:

ESTRATEGIAS → PROCESOS → CONOCIMIENTO

2) Desde una *perspectiva objetiva*, una estrategia es una técnica, principio o regla que capacita a la persona para funcionar de forma independiente y para resolver problemas (Beltrán, 1993). La estrategia se identifica con una secuencia de actividades, orientadas a una meta.

Varios conceptos, aparentemente análogos, se relacionan con el concepto de estrategia, aunque son diferentes:

1) La «*técnica*» hace referencia a una actividad, fundamentada en conocimientos científicos. Es, por tanto, un «saber hacer», es decir, hacer, sabiendo qué y por qué se hace. En este sentido, se relaciona con «procedimiento», por la secuencialidad, y, sobre todo, con «método», por su fundamentación científica.

2) La «*táctica*» es un modo concreto de hacer operativa la estrategia. Esta, pues, es una operación de nivel superior al de la táctica.

3) La «*habilidad*» es el resultado de una disposición o capacidad para realizar actividades concretas. Las habilidades se refieren a las distintas capacidades que conforman la inteligencia (numérica, verbal, espacial...).

4) El «*estilo de aprendizaje*» se refiere a una predisposición de la persona para utilizar una estrategia particular de aprendizaje, al margen de las demandas específicas de la tarea.

El resultado final del aprendizaje viene determinado por la estrategia que utiliza el aprendiz para seleccionar, en cada caso concreto, la táctica y las técnicas más adecuadas a la tarea de aprendizaje.

4. Principios metódicos de la acción didáctica

Puesto que el «método» es el concepto más amplio, que engloba a los otros conceptos descritos, lo que se diga de aquel es aplicable a estos. En este sentido, la determinación del método es la operación más importante, tanto en el diseño como en el desarrollo del proceso didáctico. La función de la «metodología didáctica» es justificar racionalmente (o legitimar) el método. Esta justificación deriva de las exigencias de cada uno de los elementos del proceso didáctico, pero especialmente de la finalidad. Así, puesto que el aprendizaje hace referencia a un sujeto y a un objeto, el «método» tiene una doble justificación: psicológica (adecuación al sujeto que aprende) y lógica (adecuación al contenido que se aprende). Pero también el método debe adecuarse al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje. En síntesis,

> «la elaboración de un método didáctico... exige una clara visión de los fines..., una adecuada elección de los medios proporcionados a tales fines... (el contenido se presenta como el primero y el más idóneo de los medios) y, así mismo, una plástica adecuación a la psicología del discente» (Titone, 1970, 477).

Esta adecuación no puede concebirse como unilateral ni jerárquica, es decir, ninguno de los elementos puede determinar en exclusiva la elección del método ni las exigencias de un elemento pueden estar en contradicción con las derivadas de otro elemento, sino que deben armonizarse. Así, por ejemplo, la exigencia de un método globalizado deriva tanto de la psicología del aprendizaje como de la estructura conceptual de los contenidos. La razón es que el «método» es un elemento del proceso didáctico, pero como este tiene una estructura compleja, cada elemento se relaciona con todos los otros. Esta perspectiva global es la que justifica la elaboración de los «modelos didácticos» (cuya descripción se ha presentado en el Capítulo 2). Igualmente, en el análisis de los enfoques didácticos se ha tenido en cuenta esta perspectiva.

Con esta exigencia del método se relaciona también el concepto de enseñanza diferenciada. Así, la proclamada necesidad de diferenciar o adaptar la enseñanza significa adaptar el método a las exigencias derivadas de los diversos elementos del proceso didáctico

4.1. Adecuación a la finalidad

El método es un camino que conduce a un fin. En nuestro caso, la finalidad del proceso didáctico no es otra que el desarrollo de la persona, es decir, su formación integral, no solo su desarrollo intelectual. Por tanto, «la elaboración de un método didáctico exige una clara visión de los fines educativos» (Titone, 1970, 477). A su vez, el contenido que da consistencia a la finalidad educativa son los valores. Por tanto, un método didáctico no será aceptable si se opone a alguno de los valores o pone en riesgo el desarrollo de alguno de ellos. Por ejemplo, no sería didáctico un método que supusiera o condujera a situaciones de injusticia.

La consideración de los valores en la construcción de un método didáctico (podría decirse lo mismo del diseño de la acción didáctica) certifica la inclusión de la actividad didáctica en la esfera de lo educativo. Aunque parezca obvio, hay que subrayar el carácter educativo de la actividad didáctica, es decir, es una actividad orientada por los valores y conformada por ellos en su dinámica. La razón de este énfasis es que se ha concebido la acción didáctica como una actividad meramente técnica o como una actividad lúdica, cuya finalidad es inmanente, es decir, que se agota en la actividad misma, sin un horizonte que trascienda la actividad misma.

En un nivel de mayor concreción, la acción didáctica debe ser coherente con los objetivos planteados, es decir, debe responder a intenciones explícitas. En este sentido, la acción didáctica es una actividad racional. Esta cuestión se ha desarrollado en el Capítulo 4, en el análisis de la planificación didáctica.

Dado que la finalidad del proceso didáctico es compleja y multidimensional (por cuanto atañe al desarrollo de todas las dimensiones de la persona), el método también lo será. Así, puesto que los objetivos didácticos son complejos (en calidad) y variados (en cantidad), su consecución requiere aplicar métodos diferentes.

De otra parte, puesto que los objetivos se definen como capacidades que el alumno debe desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el principio de «adecuación del método a la finalidad del proceso didáctico» conecta con el principio de adecuación al alumno o es una descripción del mismo principio. Además, como los contenidos son concreción de los objetivos o instrumentos para su consecución, la adecuación del método a los contenidos de aprendizaje es una exigencia de la adecuación del método a la finalidad educativa.

4.2. Adecuación al alumno

La acción didáctica debe adecuarse a la situación real del alumno, a sus capacidades, a sus intereses y a sus necesidades. De otro modo, como los alumnos se diferencian en diversas dimensiones de su personalidad (edad, capacidad, interés, motivación, cultura o status social), la acción didáctica debe ser diferenciada. En este principio se fundamenta el enfoque cuya finalidad es promover la individualización (o diferenciación) en el proceso didáctico (tema desarrollado en el Capítulo 9 de esta obra).

El conocimiento de esta situación del alumno lo proporcionan diversas ciencias, como la Psicología del Desarrollo y la Psicología del Aprendizaje. Sin minusvalorar las aportaciones de otros enfoques, actualmente el enfoque cognitivo sobre el aprendizaje es el que tiene una mayor aceptación en la enseñanza. De este enfoque derivan los siguientes principios metódicos:

1) *Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno.* Este principio implica que el primer paso en la programación didáctica es conocer la situación del

alumno, en relación con los contenidos que se pretende desarrollar. A este efecto, el profesor debe conocer los siguientes datos sobre el alumno:

a) Conocer los elementos esenciales que configuran el *perfil de desarrollo medio del grupo* de edad y vincular los rasgos psicológicos más característicos a la selección de diferentes tipos de contenido. En cuanto al alumno individual, el profesor debe conocer su nivel de competencia cognitiva (o estadio de desarrollo cognitivo). Por ejemplo, el alumno puede estar en el estadio de las «operaciones concretas». Este conocimiento lo proporciona la Psicología del Desarrollo. Ahora bien, como no hay un modelo único que explique el desarrollo, el profesor debe optar por uno (por ejemplo, el modelo piagetiano o el modelo de Vigotski).

b) Identificar los *conocimientos y experiencias previas*, que condicionan la comprensión del contenido, por cuanto los alumnos no son meros receptores sino que actúan desde una estructura. Por tanto, los conocimientos previos pueden determinar estrategias cognitivas, para seleccionar las informaciones y estructurar la realidad. A este efecto, el profesor debe evaluar los conocimientos previos del alumno sobre el contenido que se va a enseñar: conceptos, hechos y representaciones, construidos en sus experiencias previas. Por ejemplo, qué sabe el alumno sobre «el sistema económico» o sobre «los efectos de la luz en el crecimiento de las plantas».

c) Evaluar los *esquemas de conocimiento* del alumno, es decir, el conjunto de modos de actuación, de representación, de ideas y de disposiciones emocionales que los alumnos van construyendo a partir de la experiencia. En este conjunto son especialmente relevantes los siguientes aspectos: a) técnicas instrumentales; b) estrategias cognitivas y metacognitivas; c) modelos conceptuales.

2) *Promover aprendizajes significativos.* Para que se produzca un aprendizaje significativo, es necesario que el alumno desarrolle una actividad cognitiva, cuyo objetivo es establecer conexiones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos. Estos se agrupan en esquemas de conocimiento. El desarrollo de esta actividad cognitiva implica, a su vez, que el alumno adquiera estrategias cognitivas (como la planificación y la regulación del proceso de aprendizaje). En el proceso de construcción del conocimiento se pueden distinguir diversos tipos de aprendizaje:

a) *Aprendizaje por inclusión*: se incorpora una nueva información a las ideas existentes en la estructura cognitiva de un individuo. Por ejemplo, el alumno ya sabe que todos los seres orgánicos cambian y ahora aprende que este cambio se produce por una alteración de su estructura anatómica.

b) *Aprendizaje supraordenado*: se aprende una nueva proposición, en la cual se incluyen ideas, establecidas ya en la estructura cognitiva del alum-

no. Por ejemplo, el alumno que ya posee las ideas de cambio y de transcurso del tiempo aprende que los seres cambian a lo largo del tiempo.

c) *Aprendizaje subordinado*: se parte de la idea fundamental (general) para llegar a sus componentes. Por ejemplo, el alumno aprende que en una proposición lógica se establece una relación entre un «sujeto» y un «predicado». Luego, aprende los conceptos de «sujeto» y de «predicado».

d) *Aprendizaje combinatorio*: una proposición no se relaciona con ideas supra o subordinadas concretas de la estructura cognitiva, pero sí con el fondo general de la misma. En este aprendizaje se relacionan conceptos en un nivel horizontal. Por ejemplo, el alumno aprende que la sociedad está constituida por varios sistemas (económico, político, cultural...), entre los cuales se establecen relaciones.

4.3. Adecuación al contenido

En la determinación del método se deben tener en cuenta las exigencias derivadas de la estructura disciplinar, es decir, de la concepción epistemológica de la disciplina o área disciplinar. En efecto, cada disciplina tiene su propia estructura conceptual, que la diferencia de otras disciplinas. Por tanto, el modo de aprenderla será diferente. Pero también las disciplinas mantienen relaciones entre sí, de manera que lo que se ha aprendido en una disciplina puede transferirse al aprendizaje de otras. En este principio se fundamenta el enfoque didáctico cuya finalidad es la globalización o la interdisciplinaridad, a cuyo efecto se presentan los contenidos agrupados por categorías o por sus relaciones conceptuales (este tema se desarrolla en el Capítulo 8 de esta obra).

Las exigencias derivadas de este principio condicionan tanto los objetivos didácticos como el modo de aprendizaje. Del análisis de esta variable derivan importantes implicaciones para diseñar las estrategias docentes y de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de ayudar al alumno en el proceso de construir el conocimiento de la realidad (de lo subjetivo a lo objetivo). Esta exigencia se traduce en la necesidad de elaborar un contenido potencialmente significativo. La significatividad atañe tanto a la estructura lógica de la materia como a la estructura psicológica del alumno.

Este principio general se proyecta en varias propuestas metódicas para favorecer el aprendizaje. En concreto, se proyecta en la construcción de materiales didácticos significativos:

1) Todos los alumnos pueden aprender a partir de esquemas conceptuales, si disponen de *conceptos relevantes e inclusores* en su estructura cognitiva. Por ejemplo, para establecer un esquema general sobre «la oración compuesta», el alumno debe tener, entre otros, los siguientes conceptos: «función y relación sintáctica», «coordinación» y «subordinación».

2) El contenido debe ordenarse de manera que se presenten en primer lugar los conceptos más generales e inclusores y mejor conocidos por el alumno, para *avanzar progresivamente hacia los conceptos más específicos.* Por ejemplo, para enseñar la estructura del mundo natural, habrá que comenzar por los conceptos «orgánico» e «inorgánico», para seguir estableciendo diferencias dentro de cada categoría.

3) Una vez presentados los elementos más generales del contenido, se deben mostrar las *relaciones de los elementos posteriores con los anteriores* y de aquellos entre sí. Por ejemplo, para explicar «el ciclo del agua» habrá que relacionar el concepto de calor con el de evaporación y con el de nutrición de las plantas.

4) La presentación inicial de los conceptos más importantes debe apoyarse en *ejemplos concretos* que los refuercen. Por ejemplo, para ilustrar los conceptos diferenciales «ser orgánico» e «inorgánico», los ejemplos más elocuentes serán los de un animal y una piedra.

4.4. Adecuación al contexto

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en un contexto, que configura la acción misma o, incluso, la condiciona. La incidencia del contexto en la intervención didáctica ha sido objeto de especial atención en el modelo ecológico. Ahora bien, el término «contexto» no tiene un referente único, sino que puede referirse a varios espacios, que, no obstante, mantienen relaciones de interdependencia. El aula y el centro escolar son los espacios más estrictamente didácticos, por su inmediatez; pero estos contextos se incluyen en otros más amplios, como el Sistema Educativo y la comunidad social, o se relacionan con ellos, como la familia. De otra parte, en una sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente, la enseñanza no debe reducirse exclusivamente al ámbito escolar, sino que ha de proyectarse en otros contextos.

En primer lugar, el contexto social y cultural determina el contenido de aprendizaje, pero, además, plantea determinadas exigencias a la configuración del espacio didáctico y, en última instancia, al diseño de un método de enseñanza-aprendizaje. Estas exigencias derivan de las características que definen una determinada sociedad o una cultura: lenguaje, símbolos, ritos, jerarquía de valores, hábitos. En este sentido, se ha proclamado la necesidad de utilizar técnicas didácticas culturales. Por ejemplo, un método de enseñanza-aprendizaje que promueva la competitividad y el individualismo no es congruente con una sociedad democrática.

De otra parte, el entorno familiar, es un potente mediador en el desarrollo del alumno, por varias razones: 1) ofrece modelos variados de conducta, en un medio caracterizado por la afectividad; 2) condiciona la integración en el mundo y el inicio de la comprensión y de la participación en las relaciones humanas; 3) repercute en el desarrollo de unas conductas, obviando otras.

En otra perspectiva, puesto que los elementos del proceso didáctico se relacionan bidireccionalmente, no solo el contexto incide en los otros elementos del proceso sino que estos afectan también a la configuración de aquel. Por ejemplo, algunas dimensiones o variables del alumno pueden exigir determinadas variaciones en el contexto. Así, el nivel de desarrollo del alumno se corresponde con los niveles o etapas del Sistema Educativo, en cada uno de los cuales el proceso didáctico tiene características específicas (Infantil, Primaria, Secundaria, Superior, Adultos) que determinan la configuración de contextos diferenciados.

En coherencia con lo expuesto, en la elaboración de un método didáctico se debe tener en cuenta el contexto en que se desarrolla el aprendizaje. A este efecto, es necesario conocer el entorno natural, sociocultural y familiar del alumno, porque estos contextos inciden en la construcción de la inteligencia de los alumnos y en el aprendizaje de contenidos. En efecto, el aprendizaje se concibe como una interacción entre el sujeto y su medio vital (en el que se incluye el mundo objetivo de las cosas, el mundo subjetivo de las personas y el mundo de los símbolos).

En este principio (adecuar el método al contexto de aprendizaje) se fundamenta el enfoque didáctico cuya finalidad es fomentar la socialización en el proceso didáctico (tema desarrollado en el Capítulo 10 de esta obra). Este concepto puede analizarse en dos dimensiones, cada una de las cuales tiene unas implicaciones didácticas. En primer lugar, en los programas se deben incluir contenidos sociales: conceptos, experiencias, teorías, actitudes y valores que configuran una sociedad determinada. De otra parte, se debe fomentar el aprendizaje socializado, es decir, en colaboración con otros, sean o no alumnos del mismo centro.

5. Estrategias didácticas

Derivadas de los principios metódicos descritos, las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. En este sentido pueden considerarse análogas a las «técnicas». En el concepto de estrategia didáctica se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor). En efecto, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quiere desarrollar y potenciar en el alumno.

Dada la complejidad del proceso didáctico y las variadas exigencias a las que debe dar respuesta la acción didáctica, es necesario optar por una variedad metódica. Esta pluralidad hace difícil establecer una clasificación que responda a un criterio único. Para facilitar su análisis, se han agrupado las estrategias didácticas en función de los elementos básicos del proceso didáctico: profesor, alumno, contenido y contexto. Ahora bien, dadas las relaciones estrechas entre estos elementos, una misma estrategia puede referirse a varios o a todos ellos.

5.1. Estrategias referidas al profesor

El proceso de intervención didáctica se articula en varias fases o momentos significativos, en cada uno de los cuales el profesor toma decisiones y adopta determinadas estrategias. Estas se pueden agrupar en categorías, de acuerdo con la función que desempeñan en el proceso didáctico:

1) *Preparar del contexto o ambiente de aprendizaje*. En este concepto se pueden diferenciar dos dimensiones: 1) dimensión objetiva, por cuanto el contexto corresponde a un espacio físico, que tiene un carácter funcional; 2) dimensión subjetiva, por cuanto se puede diferenciar una «zona de acción», en la que se proyecta la influencia de los actores (profesor y alumnos), y una «zona marginal», a la que no llega tal influencia.

   Para potenciar el valor educativo del contexto, el profesor debe seguir estas **estrategias**:

a) Moverse a través de la clase.
b) Dirigirse a los alumnos de la zona marginal.
c) Cambiar de sitio periódicamente a los alumnos.
d) Sugerir a «los de atrás» que se vengan hacia delante.
e) Utilizar la elección de puesto como indicador de autoestima y aprecio por la clase.

2) *Informar sobre los objetivos*. Los alumnos deben conocer qué van a aprender y por qué. A este efecto serán útiles las siguientes **estrategias**:

a) Exponer los objetivos con lenguaje claro.
b) Informar sobre lo que se pretende y sobre cómo hacerlo.
c) Conectar los objetivos con tareas ya realizadas y con propósitos generales.
d) Utilizar ejemplos e información redundante para clarificar conceptos.
e) Si el trabajo es complejo, mostrar trabajos anteriores de diversa calidad, y analizar aciertos y errores.

3) *Centrar y mantener la atención*. El carácter selectivo de la atención hace que esta actúe como filtro de la información que llega al alumno. En esta capacidad inciden aspectos cognitivos y afectivos, cuyos resortes hay que controlar. A este efecto son adecuadas las siguientes **estrategias**:

a) Utilizar el humor como estímulo para despertar la atención.
b) Plantear las informaciones como una novedad.
c) Hacer uso de las referencias personales.
d) Utilizar recursos didácticos disponibles.

4) *Presentar la información*. En el término «información» se incluyen las referencias tanto al contenido como a las tareas de aprendizaje. En esta fase se incluyen tres **estrategias** generales, que responden a objetivos básicos:

a) *Promover el conocimiento significativo.* Frente a la pasividad y al memorismo, riesgos de un método expositivo, se debe potenciar en el alumno el procesamiento de la información y la organización personal del contenido. A este efecto, se deben ofrecer al alumno «organizadores» o pistas de codificación, incluidos en el propio mensaje que se transmite: estructurales, semántico-conceptuales, referenciales y personales.

b) *Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes.* Para conseguir este objetivo, se procura que los mensajes sean sencillos (que las unidades de información sean breves), que se relacionen con ideas familiares y con temas generales, y que se impregnen de connotaciones personales.

c) *Reforzar la comprensibilidad de los mensajes.* A este efecto se procura que el mensaje se presente ordenadamente y de forma breve y que se utilicen diversos códigos: verbal (palabras), práxico (gestos, movimientos...) e icónico (imágenes, objetos reales...).

5) *Organizar los recursos*. Estos constituyen un puente entre las palabras y la realidad, dada su múltiple funcionalidad:

a) Suponen una novedad.

b) Motivan, en cuanto diversifican la vía verbal.

c) Estructuran la realidad.

d) Configuran el tipo de operación mental.

e) Suscitan la actividad del alumno.

f) Transmiten valores.

6) *Diseñar las relaciones de comunicación*. La intervención didáctica se concibe como un proceso de comunicación o como un encuentro comunicativo, de carácter multidimensional, por cuanto en ella se incluyen propósitos, procesos y sujetos muy diferentes, no todos interrelacionados ni, a veces, compatibles. Pero es necesario hacer compatible la dimensión comunicativa de la enseñanza con la dimensión meramente informativa. Por eso, la exposición pura debe compaginarse con el diálogo y «la enseñanza recíproca». En esta dimensión es preciso atender a la utilización adecuada de los lenguajes (gestual, verbal y práxico).

Aunque el profesor interviene en la aplicación de todas las estrategias didácticas, hay algunas en las que su intervención es más directa. Estas pueden denominarse «estrategias docentes» o «de enseñanza». En los modelos didácticos del enfoque cognitivo se han diseñado algunas técnicas o estrategias didácticas, que pueden considerarse, por su amplitud y complejidad, como un esquema (o enfoque) metodológico. En ellas el profesor es el centro de atención, aunque no exclusivamente:

1) *Enseñanza directa (o explícita)*. El principio básico de la enseñanza directa es que, para que el alumno aprenda, los materiales y la presentación del profesor deben ser claros e inequívocos. La técnica incluye los siguientes **componentes** (Shapiro, 1989):

a) Enseñanza explícita y estructurada en pasos graduales, de acuerdo con las necesidades del alumno.
b) Demostración y ejemplos con material nuevo.
c) Práctica guiada, que permite al profesor hacer preguntas al alumno, comprobar la comprensión, corregir los errores y reforzar el aprendizaje.
d) Práctica sistemática.
e) Dominio de cada paso por el alumno.
f) Trabajo autónomo del alumno con material nuevo, sin la ayuda del profesor.
g) Evaluación mediante tests criteriales.

2) *Enseñanza recíproca*. A diferencia de la enseñanza directa, en esta técnica se pone el énfasis en la comunicación y en el flujo de información entre profesor y alumno. La enseñanza recíproca se inserta en la «zona de desarrollo próximo». Por eso, se utilizan dos procedimientos didácticos:

   a) El diálogo o la **discusión entre profesor y alumno** (que también puede realizarse entre alumnos) ayuda a este a articular el problema de aprendizaje y a resolverlo adecuadamente. Objetivo del diálogo es apoyar y guiar al alumno en la consecución de metas, que no podría alcanzar sin esta ayuda.

   b) La «**guía del razonamiento**», similar al diálogo en su forma, consiste en plantear interrogantes al alumno para ayudarle a construir relaciones lógicas entre una información nueva y un conocimiento anterior (Sullivan, Mastropieri y Scruggs, 1995).

Las más directamente relacionadas con el profesor son las *estrategias expositivas*. Estas se insertan en la «exposición magistral», el método de enseñanza más antíguo, si bien a lo largo del tiempo ha adoptado diversas formas, para ser coherente con diferentes objetivos, contenidos, alumnos y contextos de aprendizaje. Ahora bien, la función expositiva del profesor es compatible con el aprendizaje significativo. En efecto, en las teorías cognitivas se ha destacado la importancia del aprendizaje verbal significativo. Aquí se describen algunas estrategias, coherentes con este método didáctico. Estas estrategias son especialmente adecuadas para varias tareas o fases del proceso didáctico. Es decir, no se utilizan exclusivamente en la «lección» tradicional.

1) *Resumen*: sintetizar el contenido desarrollado, al final de una exposición o de una parte de ella. La utilización de esta técnica permite captar relaciones entre elementos de la estructura de un tema o entre este y otros temas.

2) *Repetición*: exponer de nuevo un contenido, en el transcurso de la exposición o al final. Para que esta técnica sea efectiva, deben tenerse en cuenta las siguientes **normas**:

a) Repetir poco.
b) Repetir solo lo fundamental.
c) Repetir cuando parece que no se ha entendido.
d) Utilizar, en lo posible, la misma forma lingüística.
e) Hacer intervenir al alumno.

3) *Focalización*: llamar la atención sobre ciertos contenidos fundamentales o difíciles de comprender, tales como los conceptos más complejos y los contenidos esenciales de un tema o imprescindibles para comprender otros. Esta actuación se puede realizar de tres **modos**:

a) *Verbalmente*, mediante frases específicas y variaciones de ritmo, tono e intensidad de la voz (por ejemplo, diciendo: «Atención a esto...»).
b) *Gestualmente* (por ejemplo, acompañando las palabras con gestos, cambios de postura y movimientos en el aula).
c) *Gráficamente* (por ejemplo, utilizando la pizarra o el retroproyector).

4) *Clarificación*: tratar de que se perciba con claridad la emisión verbal y se entienda el contenido. A este efecto se utilizan los siguientes **procedimientos**:

a) Verbales: ejemplos, anécdotas, hechos reales.
b) Prácticos: observación de fenómenos u objetos, experimentos y demostraciones.
c) Instrumentales: recursos didácticos materiales.

5) *Preguntas*: tanto en la exposición magistral como en otros modos de intervención en el aula, el profesor puede utilizar estas estrategias, con diversos objetivos. De acuerdo con ellos, se pueden establecer diversos **tipos de preguntas**:

a) Memorística (recordar contenidos).
b) Aplicativa (conectar teoría y práctica).
c) Demostrativa (dar razones).
d) Clarificadora (aplicar el contenido).
e) Disciplinaria (llamar la atención al distraído).
f) Estimulante (motivar).
g) Focalizadora (focalizar).

Según la **amplitud** de la respuesta esperada, la pregunta puede ser: a) *abierta*: se permite al alumno elaborar la respuesta con sus propias palabras; b) *cerrada*: se espera una respuesta concreta (por ejemplo, una palabra o una definición).

De acuerdo con los resultados de la investigación, hay varios factores que inciden en la eficacia de esta técnica. Además la incidencia varía, en función del modo y del contexto de aplicación. Los factores más relevantes son los siguientes:

1) El *nivel de dificultad, que* debe adecuarse al contenido; pero, a la vez, debe adecuarse al nivel cognitivo actual del alumno y al que se pretende conseguir. Para responder a esta última exigencia, deben observarse las siguientes **normas**:

a) Formular preguntas diferentes, en función de la capacidad del alumno.
b) Si el aprendizaje se refiere a habilidades básicas, las preguntas deben ser frecuentes pero fáciles de responder. En cambio, si los contenidos son de nivel cognitivo complejo, las preguntas serán más difíciles.
c) En general, la mayoría de las preguntas (algunos defienden que el 75 por ciento) deben ser fáciles, de manera que todos los alumnos las puedan responder.

Además, en la formulación de la pregunta hay que tener en cuenta algunas **normas, referidas al contenido**:

a) Que no sugiera la respuesta.
b) Que no implique optar entre dos soluciones (incluidas las de SI/NO).
c) Que se refiera a ideas básicas.
d) Que no se refiera a varios contenidos (no plantear, simultáneamente, dos preguntas implícitas en la misma proposición).

2) En cuanto al *modo de presentación*, deben seguirse las siguientes **normas**:

a) Enunciarla con claridad y concisión, evitando la ambigüedad y el equívoco.
b) Dirigirla a todos los alumnos y, tras un tiempo de espera, indicar quién puede o debe responder. Así, todos se obligan a pensar la respuesta.
c) Dejar tiempo para comprender la pregunta y elaborar la respuesta.
d) No insistir con el alumno que no sabe responder.
e) Adoptar un tono de voz que inspire confianza.

Con la utilización adecuada de las técnicas descritas se pueden conseguir diversos **objetivos**, que pueden agruparse en dos categorías:

1) *Objetivos referidos al contenido*:

a) Proporcionar información sobre un tema.
b) Sintetizar gran cantidad de información.
c) Situar la información en su contexto científico.
d) Presentar métodos de indagación.
e) Indicar fuentes de información.
f) Presentar información actualizada.
g) Hacer síntesis o recapitulaciones, a lo largo o al final de la unidad didáctica.

2) *Objetivos referidos al alumno*:

a) Estimular el interés por un tema y por el trabajo individual.
b) Hacer accesible el conocimiento de temas complejos.
c) Ahorrar tiempo y esfuerzo de aprendizaje.
d) Reforzar el aprendizaje.
e) Fomentar el desarrollo lingüístico (capacidad de escuchar y expresarse).

No obstante, para que esta estrategia didáctica sea eficaz y coherente con los principios metódicos descritos, debe responder a las siguientes **condiciones**:

1) Tener en cuenta el *nivel de desarrollo del alumno*, referido a aquellas capacidades más estrechamente relacionadas con la estrategia expositiva: competencia lingüística, atención, comprensión verbal. A este efecto, el profesor debe adoptar algunas **estrategias**:

a) Utilizar un tono de voz adecuado, haciendo variaciones y evitando la monotonía.
b) Cuidar la forma lingüística (articulación, léxico, estructura sintáctica de la frase).
c) Acompañar la expresión verbal con gestos y movimiento corporal.
d) Armonizar la fluidez verbal y el ritmo (cambios de ritmo, pausas y silencios).

2) Promover la *motivación del alumno*: implicar al alumno en la secuencia expositiva, de manera que se evite su actitud pasiva y se fomente su participación. A este efecto, serán adecuadas las siguientes **estrategias**:

a) Dar a conocer los objetivos.
b) Establecer pausas para incitar a la reflexión personal y ordenar el pensamiento.
c) Aludir a experiencias personales del alumno.
d) Suscitar problemas, planteando interrogantes.

e) Despertar la admiración y el asombro.
f) Proporcionar al alumno esquemas o cuestiones sobre el contenido.
g) Realizar actividades durante la exposición (cuadros, esquemas, gráficos o notas).
h) Utilizar recursos visuales (objetos o imágenes).
i) Aplicar refuerzos positivos.

3) Promover la *aplicación práctica*: hacer ver la funcionalidad del tema que se expone, en relación con otros temas y con los problemas y situaciones de la vida real. A este fin serán adecuadas las siguientes **estrategias**:

a) Ilustrar con ejemplos las ideas que se exponen.
b) Relacionar lo que se está explicando con otros conceptos ya adquiridos.
c) Hacer que el alumno encuentre situaciones reales a las que se pueda aplicar lo aprendido.

4) Adecuar la *estructura del contenido*, adoptando las siguientes **estrategias**:

a) Seleccionar contenidos significativos.
b) Estructurarlos coherentemente.
c) Realizar recapitulaciones y síntesis.

5.2. Estrategias referidas al alumno

La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje implica utilizar estrategias, adecuadas a las características del aprendiz. Las estrategias cognitivas de aprendizaje son las más adecuadas, sin excluir otras. Obviamente en estas estrategias no se prescinde del todo de la acción del profesor. En los modelos cognitivos se han diseñado dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas.

Una estrategia cognitiva es un (conjunto de) proceso(s) que facilita(n) la realización de una tarea(s) intelectual(es). Las estrategias metacognitivas, aunque comparten con las anteriores su carácter cognitivo, son diferentes, por cuanto se sitúan en un nivel superior de la actividad cognitiva. En efecto, el conocimiento metacognitivo es un conocimiento sobre el conocimiento. La estrategia metacognitiva consiste fundamentalmente en pensar (mentalmente o en voz alta) en los pasos dados en la solución de un problema. La importancia de estas estrategias radica en que conocer lo que conocemos y sabemos, cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo, facilita el uso de lo que se conoce y hace posible mejorar el propio conocimiento.

En el enfoque cognitivo se han diseñado las siguientes estrategias:

1) *Resolución de problemas.* Esta técnica hace referencia a un proceso cognitivo, estructurado en varias fases, que corresponden a diversas actividades (Smith y Robinson, 1989). El dominio de esta estrategia facilita al alumno el trabajo autónomo, es decir, regulado por él mismo. Los **pasos** de la estrategia son:

a) *Identificar el problema*, mediante una representación del mismo, que guíe la solución. Por ejemplo, cómo dotar de agua potable a una población que carece de ella.

b) *Comprender el problema* a través de la información pertinente. En el ejemplo anterior, se trataría de valorar los inconvenientes derivados de esta carencia y las diversas soluciones posibles al problema.

c) *Identificar una solución*. Se trataría, en el ejemplo, de seleccionar la solución más factible y menos costosa (depurar el agua de los pozos, construir una depuradora central para toda la red, proporcionar agua potable y transportarla en cisternas).

d) *Aplicar la solución*. Se trataría de describir las operaciones que habría que realizar, y de calcular los gastos correspondientes para hacer efectiva la opción elegida.

e) *Evaluar la solución*. Comparar las ventajas e inconvenientes de la opción elegida con las de otras opciones, en función de las necesidades detectadas en la primera fase y de las posibilidades de ejecución.

2) *Auto-instrucción.* Esta estrategia consiste en que el alumno, mientras realiza una tarea de aprendizaje, se dice a sí mismo en voz alta cómo debe actuar. El supuesto básico es que estas verbalizaciones harán al alumno más activo y auto-regulado en el proceso de resolver el problema. En esta estrategia se pueden diferenciar dos niveles de actuación: 1) nivel global (o independiente de la tarea); 2) nivel específico (o dependiente de la tarea). Esta estrategia capacita al alumno para centrarse en un problema, identificar una estrategia para solucionarlo y prestar la atención y la motivación suficiente para realizar la tarea.

La adquisición de esta habilidad por parte del alumno no exime, sin embargo, de la interacción con otra persona capacitada (el profesor). En la actuación del profesor se incluyen orientaciones verbales, ejemplos, refuerzos y estímulos, y, a veces, demostraciones físicas.

En la aplicación de esta estrategia inciden en gran medida, al menos, dos variables: el conocimiento básico que posee el aprendiz y su capacidad lingüística. Los efectos de la aplicación de esta estrategia se han comprobado en diversas áreas o habilidades académicas: lenguaje, lectura, escritura.

3) *Autogestión del aprendizaje.* Relacionada con la técnica anterior, aunque más cercana al enfoque conductual, esta consiste en hacer que el sujeto controle su conducta de aprendizaje (Shapiro, 1989). En la estrategia se diferencian tres componentes básicos: 1) el autocontrol, que implica auto-observación y auto-registro de la conducta; 2) la auto-evaluación de la respuesta, de acuerdo con un criterio establecido; 3) el auto-refuerzo, que se deriva directamente de la auto-evaluación.

En la aplicación de la estrategia no se prescinde de una mínima intervención del profesor, quien define claramente la respuesta esperada, aporta recursos al alumno para el auto-control, de manera que le resulte lo más fácil posible, y supervisa la calidad de los informes, elaborados por el alumno, sobre la conducta controlada.

4) *Pensamiento en voz alta*. En esta estrategia, el alumno aprende a describir verbalmente los procesos mentales, implicados en la resolución de problemas. Para eso, el profesor hace antes una demostración ante el alumno de sus propios procesos mentales y de sus estrategias en la solución de problemas nuevos o difíciles. Se ha demostrado que esta técnica es efectiva para mejorar la actuación del alumno en la solución de problemas, así como para evaluar las dificultades en el proceso de resolver el problema.

Con la denominación de *«técnicas (métodos o hábitos) de estudio o de trabajo intelectual»,* se han descrito, desde hace tiempo, varias propuestas didácticas que pueden considerarse realmente como estrategias de aprendizaje y, por tanto, referidas al alumno (Molina y Sáenz Barrio, 1994). En efecto, en todos los métodos de estudio se describen fases, que corresponden a estrategias didácticas. Estas podrían considerarse como micro-estrategias, incluidas en una macroestrategia, que sería el método de estudio. Estas estrategias se pueden agrupar, de acuerdo con la secuencia en el aprendizaje, en tres categorías:

1) Estrategias para *obtener y elaborar información*. En esta categoría se incluyen las siguientes técnicas o estrategias:

   a) «**Plan de trabajo»,** en el que se establecen los objetivos de aprendizaje y la temporalización de las actividades que deben conducir a aquellos (por ejemplo, cuándo estudiar o qué tiempo dedicar a determinadas actividades). Esta estrategia puede considerarse como una estrategia metacognitiva, por su función reguladora de la actividad de aprendizaje.

   b) «**Estrategias de lectura».** Aunque también son relevantes las estrategias utilizadas en el proceso de decodificación, como la velocidad o rapidez lectora, en este conjunto se incluyen las referidas específicamente a la «comprensión lectora». Esta, en efecto, implica varias habilidades o capacidades, que funcionan como **estrategias cognitivas** o de aprendizaje:

a) *Inferencia*. El lector hace inferencias, uniendo dos fragmentos de información en una construcción nueva. Todo mensaje escrito implica la habilidad del lector para suplir las relaciones entre fragmentos, que necesariamente faltan en cualquier escrito. El lector eficiente puede añadir nueva información al texto, a partir de la memoria a largo plazo. La capacidad de inferencia depende tanto del tipo de inferencia como del nivel de dificultad del texto leído.

b) *Predicción*. El lector predice lo que vendrá posteriormente en el texto, a partir de lo que ya ha leído o de lo que sabe sobre el tema del texto o sobre su estructura.

c) *Comprobación de hipótesis*. El lector formula hipótesis, cuya validación establece, confrontando sus representaciones mentales con las características del texto y con la intencionalidad del autor.

d) *Aplicación del conocimiento* adquirido en el texto a otras situaciones nuevas: el lector construye cadenas de inferencia, extrapolando a nuevas situaciones.

e) *Metacomprensión*. El lector eficiente controla su comprensión, evaluando la eficacia de las estrategias seguidas para obtener la comprensión del texto y cambiándolas si es necesario.

Otras estrategias de lectura podrían incluirse en las referidas al contenido, tales como subrayar los conceptos esenciales y sus relaciones, paso previo para confeccionar resúmenes, síntesis y esquemas conceptuales. Objetivo de estas estrategias es determinar el contenido esencial del texto.

c) **Estrategias de escucha**. Para obtener la información que se transmite por vía oral, el alumno debe utilizar estrategias adecuadas. Algunas son análogas a las utilizadas en la comprensión lectora. Una técnica específica es «tomar notas» o apuntes durante la exposición, centrando la atención en los siguientes aspectos: a) puntos esenciales; b) orden de las ideas y secuencia en el razonamiento; c) relaciones entre los datos y las conclusiones.

2) Estrategias para *fijar y retener la información*. En esta categoría se incluyen las siguientes técnicas o estrategias, cuya finalidad es la de preservar en la mente la información obtenida:

a) Estrategias para *memorizar*.
   - Uso de acrónimos y acrósticos.
   - Recuerdo multisensorial.
   - Asociación de palabras o proposiciones con objetos familiares.

b) Estrategias para *repetir* lo aprendido, sin ayuda del texto (resumido).

c) Estrategias para *repasar* lo aprendido, transcurrido un cierto tiempo.

3) Estrategias para *reproducir o exponer la información*. Estas estrategias facilitan la exposición de lo aprendido, como sucede en los exámenes o en la elaboración de monografías e informes. Si la exposición es oral, son aplicables las estrategias descritas antes, referidas al profesor. Si la exposición se hace por escrito, se deben aplicar las siguientes **estrategias**:

a) Elaborar un esquema previo.

b) Exponer ordenadamente las ideas (utilizar epígrafes diferenciados).

c) Relacionar las ideas, deduciendo nuevas aportaciones.

d) Formular conclusiones personales.

e) Utilizar adecuadamente el léxico y la frase (sin caer en vulgarismos ni en la ampulosidad).

f) Cuidar el formato tipográfico (márgenes y espacio interlineal).

5.3. Estrategias referidas al contenido

Aunque también se relacionan con otros elementos del proceso didáctico (el profesor o el alumno), se pueden enumerar diversos tipos de actividades, relacionadas con el contenido de aprendizaje, que pueden considerarse también como estrategias didácticas. La **clasificación** se corresponde fundamentalmente con un criterio temporal, en la aplicación de la estrategia:

a) Actividades de introducción o motivación: para iniciar un bloque de contenido, una unidad didáctica o un tema.

b) Actividades de conocimientos previos: para conocer las ideas y opiniones, aciertos y errores de los alumnos, sobre un contenido determinado.

c) Actividades de desarrollo: para adquirir conocimientos nuevos y comunicar a otros la tarea hecha.

d) Actividades de síntesis-resumen: para facilitar la relación entre contenidos.

e) Actividades de consolidación: para contrastar las ideas nuevas con las previas y para aplicar los nuevos aprendizajes.

f) Actividades de refuerzo y recuperación: para los alumnos que no han alcanzado los conocimientos previstos en la programación.

g) Actividades de ampliación: para seguir adquiriendo conocimientos, más allá de lo previsto en la programación.

Para promover un aprendizaje significativo desde la perspectiva de la disciplina se dispone de las siguientes estrategias de aprendizaje, aunque pueden considerarse también como recursos didácticos, cuya finalidad es múltiple: a) organizar el contenido; b) presentar el contenido; c) estructurar materiales curriculares:

1) *Esquema conceptual*: conjunto integrado de conocimientos que pertenecen a un determinado ámbito. Por ejemplo, se le enseña al alumno que una historia consta de tres elementos esenciales: una «situación» inicial en la que se plantea un problema, una «acción» para resolver el problema y una «solución» del problema. Otro ejemplo sencillo es el esquema de un capítulo o de un libro, recogido en el índice.

2) *Redes semánticas o conceptuales*: modo de presentar las relaciones entre los conceptos y los acontecimientos en un sistema de memoria. Se califica de semántica, por las relaciones que se establecen entre los significados. La red se estructura en nodos (que representan los conceptos) y relaciones (que se refieren a las propiedades del concepto, implícitas o explícitas). Un ejemplo de esta estrategia sería la representación mediante la técnica de árbol de la estructura de una oración (incluyendo todos sus elementos y relaciones).

3) *Mapas cognitivos o conceptuales*: presentan relaciones de orden jerárquico entre conceptos, en forma de proposiciones. Cada uno de los conceptos de menor rango debe terminar en un ejemplo.

También se relacionan con el contenido de aprendizaje los «**procedimientos de enseñanza**» (Titone, 1970), que, en realidad, son actividades u operaciones cognitivas, aunque tengan un resultado material, como efecto de la conducta. En este sentido se refieren también al alumno. Estos procedimientos se agrupan en cuatro **categorías**:

1) *Inductivos*: la observación, la experimentación, la abstracción y la generalización son fases sucesivas en el proceso de aprendizaje, que va desde el contacto directo con el objeto hasta la formación del concepto. Por ejemplo, a partir de la experiencia con diversos objetos que tienen una forma redonda se construye el concepto de «redondez».

2) *Deductivos*: en estos procedimientos, el proceso es inverso al inductivo, por cuanto va desde el concepto hasta la comprobación en la realidad. En este proceso se realizan varias actividades: aplicar, comprobar y demostrar. Por ejemplo, a partir del concepto de «cuadrado» se señalan objetos que cumplen esta propiedad.

3) *Analíticos*: son operaciones mentales, por medio de las cuales un concepto complejo se divide en partes, para comprenderlo mejor (análisis), o se agrupan varios conceptos u objetos que tienen alguna analogía (clasificación). Por ejemplo, para comprender el fenómeno complejo «el hambre en el mundo», hay que describir por separado las causas que lo provocan.

4) *Sintéticos*: en este conjunto se incluyen varias actividades u operaciones cognitivas: la conclusión (por ejemplo, tras un debate en el que se aducen razones a favor y en contra de «la pena de muerte»), la definición (por ejemplo, del concepto de «polígono»), el resumen (por ejemplo, de un libro o de lo explicado en una lección).

5.4. Estrategias referidas al contexto

Del principio metódico que establece la necesidad de «adecuar el método al contexto» deriva la exigencia de utilizar el contexto como un recurso estratégico para potenciar el aprendizaje. Aunque en el «contexto» se pueden diferenciar diversas dimensiones, de cada una de las cuales se pueden derivar diversas estrategias, el centro de atención (es decir, la más importante) son las relaciones entre los agentes del proceso didáctico (profesor y alumno y alumnos entre sí).

En la interacción en el aula, juega un papel importante el profesor (como mediador en el aprendizaje); pero no es menos importante el papel de mediación que desempeñan los compañeros de aula, tanto en los procesos de socialización como en el desarrollo cognitivo. En efecto, las experiencias de aprendizaje cooperativo repercuten positivamente en el establecimiento de relaciones abiertas y profundas entre los alumnos y en el rendimiento y productividad de los participantes. El aprendizaje compartido, además, favorece la metacognición.

Aunque las estrategias de aprendizaje cooperativo pueden considerarse también de carácter cognitivo, la dimensión social es su característica diferencial. En efecto, la interacción social favorece el aprendizaje, por las contradicciones que produce entre conceptos o experiencias propias y ajenas. Por eso, se analizan en profundidad en el «enfoque didáctico para la socialización» (Capítulo 10 de esta obra). En estas estrategias caben distintas modalidades.

Del principio metódico referido se derivan algunas estrategias generales para la intervención didáctica:

1) Para profundizar en el conocimiento de los alumnos, es necesario *conocer las características del contexto* en el que se desenvuelven, dado que el entorno media en el desarrollo de la personalidad. Por ejemplo, un contexto cuyo nivel social o cultural es bajo incide negativamente en la motivación para el aprendizaje, en el nivel de dominio del lenguaje y en las expectativas de promoción social, a partir de determinados niveles de rendimiento académico.

2) *Seleccionar contenidos en función de las peculiaridades del contexto.* Si bien hay contenidos universales, que todos los alumnos deben aprender, hay otros específicos, más adecuados para los alumnos que viven en un determinado contexto. Por ejemplo, los alumnos que viven en una zona rural necesitan conocer los problemas y las posibilidades que plantea el medio rural. Igualmente, los alumnos que viven en zonas de emigración necesitan abordar los problemas y las perspectivas de un enfoque intercultural.

3) *Seleccionar estímulos ambientales, adecuados a la situación de enseñanza-aprendizaje*. Por ejemplo, la visita a una fábrica de la localidad o de la zona en la que se sitúa la Escuela puede ser un estímulo más motivador que estudiar en un libro de texto las características de la empresa.

4) Desarrollar una *acción compensatoria de las deficiencias originadas en el entorno social y familiar*. Aunque la Escuela no puede resolver los problemas estructurales, derivados de una distribución injusta de la riqueza o de una situación familiar desestructurada, al menos, puede colaborar en la solución de estos problemas, potenciando el desarrollo lingüístico y mental del alumno con acciones específicas.

Hay otro tipo de estrategias docentes, relacionadas indirectamente con el desarrollo del aprendizaje, cuya función es gestionar y controlar la actividad desarrollada en el aula. En este conjunto se pueden diferenciar dos categorías:

1) Actividades *de regulación*, cuya función es controlar el desarrollo de la actividad didáctica, introducir, mientras este sucede, las modificaciones que sean necesarias y lograr la información adecuada para efectuar una evaluación fundamentada del diseño curricular, de su desarrollo y de los resultados obtenidos.

2) Actividades *de organización*, cuya función es agrupar o distribuir a los alumnos en el trabajo, armonizando distintos **tipos de agrupamiento**, de acuerdo con la funcionalidad a la que sirven:

a) *Gran grupo.* Este agrupamiento es adecuado para realizar exposiciones verbales, gráficas o documentales, y para realizar síntesis iniciales o finales.

b) *Equipos de trabajo.* Esta organización requiere que el alumno posea estrategias de indagación. Esta modalidad de agrupamiento se vincula a la adquisición de contenidos de procedimiento.

c) *Trabajo individual.* En esta modalidad se realizan tareas de indagación y reflexión personal, de trabajo autónomo, de adquisición de automatismos, de planteamiento y resolución de problemas.

ACTIVIDADES

1) Elabora un mapa semántico para definir y relacionar los términos siguientes, referidos a la acción didáctica: «método», «técnica», «estrategia», «táctica».

2) Analiza en una Unidad Didáctica, incluida en un libro de texto o en otro material curricular, la adecuación de las actividades propuestas a los elementos del proceso didáctico: a) objetivos de la Unidad; b) nivel de desarrollo y capacidades de aprendizaje de los alumnos; c) contenidos de aprendizaje; d) contexto social y cultural de los alumnos.

3) Para desarrollar un determinado contenido de aprendizaje con alumnos del último ciclo de la Educación Primaria, escolarizados en un Centro, situado en una zona rural, diseña tres estrategias didácticas, en cada una de las siguientes categorías: a) referidas al profesor; b) referidas al alumno; c) referidas al contenido; d) referidas al contexto.

BIBLIOGRAFÍA

ARIEL, A. (1992): *Education of children and adolescents with learning disabilities*. Nueva York, McMillan.

BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.

CARR, M. y KURTZ, B.E. (1989): *Teacher's perceptions of their student's metacognition, attribuion and self-concept*. (Comunicación presentada a la reunión anual de la «American Educational Research Association», San Francisco.)

DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Dykinson.

DÍAZ BARRIGA, A. (1997): *Didáctica y Currículum (Convergencias en los programas de estudio)*. Barcelona, Paidós (9.ª edición).

FUCHS, D. FUCHS, L., MATHES, P. y SIMMONS, D. C. (1997): «Peer-assisted learning strategies: making classrooms more responsive to diversity»: *American Educational Research Journal*, 34, 1, 174-206.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. y JIMÉNEZ, B. (1990): «Bases de las estrategias metódicas». En A. MEDINA y M. L. SEVILLANO (Coords.) *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, UNED.

GRAHAM, S. y HARRIS, K. (1994): «Cognitive Strategy Instruction: Methodological Issues and Guidelines in Conducting Research». En S. VAUGHN y C. BOS (Eds.) *Research Issues in Learning Disabilities. Theory, Methodology, Assessment and Ethics*. Nueva York, Springer-Verlag, 146-160.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (Coords.) (1990): *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, UNED.

MOLINA, S. y SÁENZ BARRIO, O. (1994): «Desarrollo de estrategias para el estudio eficaz». En O. SÁENZ BARRIO (Dir.) *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 321-339.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1994): «Los componentes del currículo». En O. SÁENZ BARRIO (Dir.) *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 155-173.

ROSALES, C. (1988): *Didactica. Núcleos fundamentales*. Madrid, Narcea.

SÁENZ BARRIO, O. (Dir.) (1994): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil.

SCHUMAKER, J. B. y DESHLER, D. D. (1992): «Validation of learning strategy interventions for students with learning disabilities: results of a programmatic research». En B.Y.L. WONG (Ed.) *Contemporary intervention research in learning disabilities (An international perspective)*. New York, Springer-Verlag, 22-46.

SHAPIRO, E.S. (1989): *Academic Skills Problems (Direct Assessment and Intervention)*. New York, Guilford Press.

SMITH, B.C. (1983): «A conceptual analysis of instructional behaviour»: *The Journal of Teacher Education*, 14, 294-298.

SMITH, D. D. y ROBINSON, S. (1989): «Educación del niño con dificultad de aprendizaje». En R. J. MORRIS y B. BLATT (Eds.) *Educación especial (investigaciones y tendencias)*. Buenos Aires, Panamericana, 160-185.

STEVENS, R.J. y SLAVIN, R.E. (1995): «The cooperative elementary school: effects on student's achievement, attitudes and social relations»: *American Educational Research Journal*, 32, 2, 321-351.

SULLIVAN, G. S., MASTROPIERI, M. A. y SCRUGGS, T. (1995): «Reasoning and remembering: coaching students with learning disabilities to think»: *The Journal of Special Education*, 29, 3, 310-322.

TITONE, R. (1970): *Metodología didáctica*. Madrid, Rialp (4.ª edición).

ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 7

Los medios o recursos en el proceso didáctico

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Los medios o recursos didácticos en el currículum
   - 3.1. Recursos didácticos y modelos de currículum
   - 3.2. Clasificación de los medios de enseñanza
4. Los textos escolares, poderosos «intermediarios» de la cultura
   - 4.1. Libros de texto y prácticas pedagógicas
   - 4.2. Criterios para la selección de libros de texto escolares
   - 4.3. Hacia una diversidad de medios
5. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recursos didácticos
   - 5.1. El vídeo: la televisión en el aula
6. La informática en los procesos de enseñar y aprender
   - 6.1. Recursos informáticos para la enseñanza. La computadora
   - 6.2. Los sistemas multimedia para la enseñanza
   - 6.3. La pizarra digital interactiva
7. Internet: utilidades didácticas
   - 7.1. Algunos servicios educativos de Internet
   - 7.2. Espacios curriculares en la red
   - 7.3. El trabajo colaborativo en Internet, la Web 2.0
   - 7.4. El nuevo«software social»: webquest, blogs y wikis
   - 7.5. Inconvenientes de Internet

Actividades

Autoevaluación

Bibliografía

Florentino Blázquez Entonado y Manuel Lucero Fustes

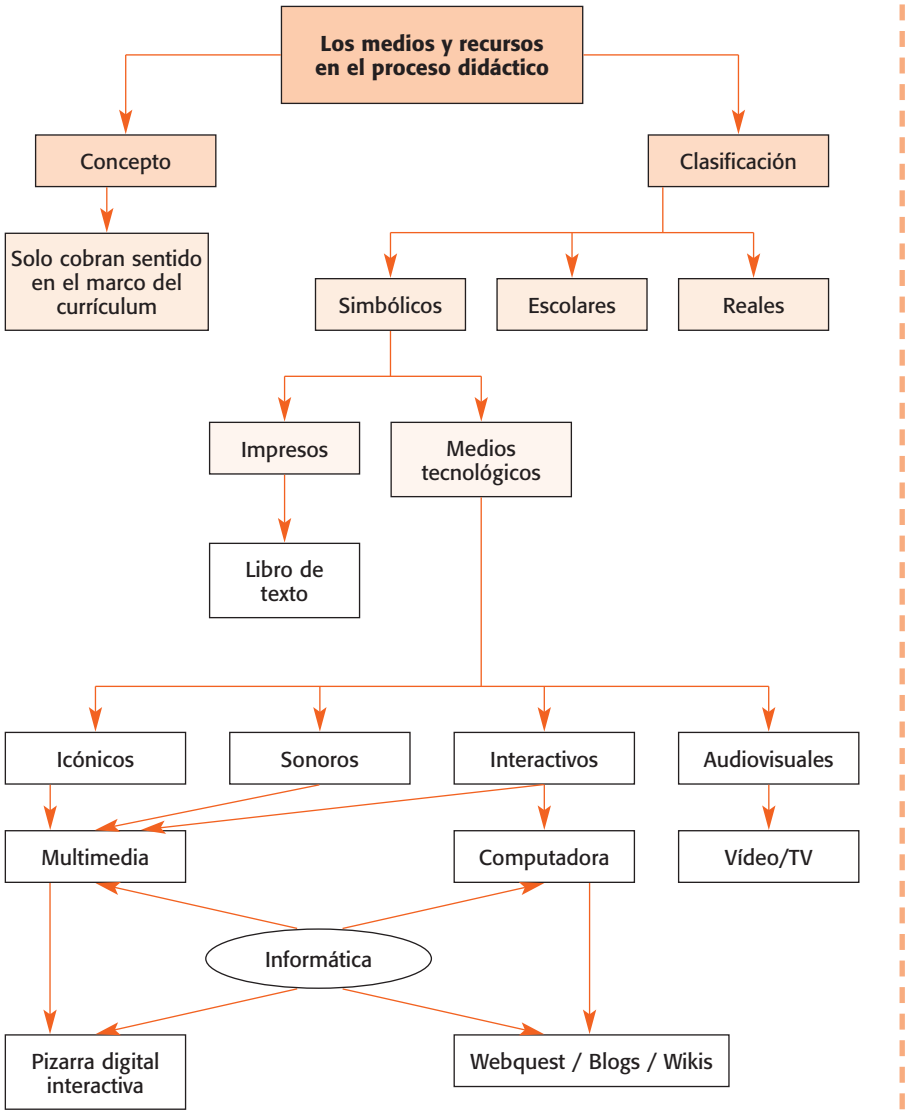


Figura 7.1. Organización de los contenidos

1. Introducción

Todos sabemos que las instituciones educativas son deudoras de una «mediación» permanente, pues al no estar accesible siempre a ellas la realidad objeto de aprendizajes, obliga a que los sujetos conecten con los procesos y productos culturales a través de ciertos *mediadores*.

Los medios en sí mismos significan muy poco si no se incluyen en el momento que faciliten alguno de los objetivos pretendidos por el profesor, sea información, reflexión, entretenimiento, evaluación, etc., por lo que deben estar debidamente integrados con el resto de los elementos curriculares: contenidos, estrategias organizativas, actividades...

Es verdad que cada día son más los ámbitos de enseñanza que se plantean la necesidad o conveniencia de utilizar el computador o cualquier otra tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por variadas razones, pero, como precisa Sancho (1994), no se suele partir del análisis de las finalidades educativas y formativas para decidir qué medios, métodos y recursos parecen más adecuados.

2. Objetivos de aprendizaje

Con el tema que desarrollamos a continuación, pretendemos

1) Proporcionar a los medios didácticos el valor que poseen en función de los objetivos o competencias que puedan cumplir en el diseño curricular y especialmente en el adecuado contexto metodológico.
2) Advertir de que lo más interesante respecto de los medios es su capacidad de poner al alumno directa o indirectamente ante experiencias de aprendizaje.
3) Suministrar elementos de valoración de los medios que contemplen una perspectiva plural (función pedagógica, participación de los alumnos, aspectos organizativos, metodología con la que es compatible...).
4) Ayudarles a adaptar una actitud crítica y activa con relación al vídeo y la televisión, no considerándolos como meras mercancías o puros productos de consumo.
5) Estimular al profesorado a realizar experiencias innovadoras a través de Internet, especialmente sobre propuestas curriculares, para ir generando un banco de experiencias y actividades que permita trabajar de modo colaborativo a los docentes motivados.

3. Los medios o recursos didácticos en el currículum

No existe una definición consensuada ni unívoca acerca de lo que es un medio de enseñanza. La terminología para su designación también es diversa utilizándose los términos de «recurso», «recurso didáctico», «medios», «medio de enseñanza», «materiales curriculares», etc.

Nosotros, con un sentido conceptual y didácticamente amplio, al objeto de comprender en una definición todos los términos anteriormente citados, hemos definido los medios como: *«cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum –por su parte o la de los alumnos– para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación».*

La presente descripción puede valer tanto para el tradicional libro de texto, libros complementarios, diccionarios, etc., a los que se les denomina con más frecuencia «materiales» o «materiales curriculares» como a los más modernos medios tecnológicos como pueden ser las realidades virtuales que se nos presentan a través de la computadora. Todos «intermedian» o representan de distinto modo las «realidades» que hay que estudiar en la escuela. Es decir, la enseñanza se realiza directamente de la propia realidad (si enseñas una granja o una catedral in situ) o por medio de la *representación* de la realidad en un «texto» (sea verbal, icónico, gráfico, etc.) que es portado por un mediador, porque la realidad, al no tenerla accesible, ha pasado a ser reproducida simbólicamente.

Así pues, el valor o la condición pedagógica fundamental a la que sirven los recursos tecnológicos u otros materiales que puedan utilizarse en la enseñanza es la de que están llamados a ser «soportes», «medios», «mediadores» o «intermediarios» de la representación de los bienes culturales. Por ello, son considerados como uno de los elementos que colaboran al desarrollo del currículum, lugar desde el que deben ser considerados. O dicho de otro modo:*«el currículo es el espacio en el que los medios deben ser pensados, construidos, usados y evaluados.* Fuera de él ni tecnologías potentes ni materiales modernos tienen sentido» (Escudero, 1995).

Caben pocas dudas acerca de la inutilidad de perspectivas que no contemplan los medios o recursos didácticos en la globalidad del currículum y en los contextos complejos en los que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Recursos didácticos y modelos de currículum

Las formas de entender la educación se manifiestan de modo distinto, según las ideologías y los valores de la sociedad... Para la mejor comprensión de esta relación mutua de fuerzas e ideas, se utiliza el concepto de *modelo* con el fin de hacer explicables y por lo tanto manejables los fenómenos educativos que representan y posibilitan que la interpretación que elaboran de los mismos pueda ser compartida.

Los diferentes modelos identifican sus elementos y se esfuerzan por mostrar las relaciones entre ellos y dentro de la unidad que ellos mismos conforman. Por eso mismo, hablamos reiteradamente de «modelos curriculares», pues ni las aulas ni el pensamiento o comportamiento de los profesores pueden comprender-

se al margen del currículum, de sus contenidos, de su formato, y de la forma de interpretarlo.

Aunque podría hablarse de diferentes modelos de currículum, trataremos los tres tipos más estudiados entre nosotros y sólo con relación al lugar y la significación que los medios o recursos ocupan en cada modelo:

1) Contemplamos, en primer lugar, un **modelo curricular de tipo técnico o burocrático** en el que las decisiones curriculares sobre la cultura básica a transmitir se dan como elaboradas y se comunican al profesorado con las instrucciones metodológicas oportunas. Según este modelo, no se entiende que el profesor pueda guiarse por su propio pensamiento pedagógico, por lo que el recurso habitual es el libro de texto, medio por el que es fijado el currículum por los técnicos (de ahí la denominación de *técnico*), cumpliendo a través del mismo una función fundamentalmente informativa, objetivo principal de este modelo.

   El profesor es considerado, según estos patrones conceptuales, como un técnico-ejecutor de las prescripciones administrativas que se le *imponen*, dedicándose a aplicar una secuencia de rutinas previamente especificadas y experimentadas por los expertos y científicos.

   En este modelo, el control técnico de la enseñanza –y, por tanto, los recursos para facilitar su transmisión– quedan en manos del productor de los materiales que, por la propia lógica de su producción, son uniformadores.

   El alumno, por consiguiente, queda según este modelo como mero receptor pasivo, ciñéndose a una sola interpretación de los mensajes.

2) En concepciones más abiertas, participativas y democráticas de currículum **(modelo *práctico* o *de proceso*)**, se entiende que los profesores deben asumir responsabilidades en el proceso de elaboración, desarrollo, investigación y control del currículum. Así, se otorga un protagonismo considerable a los centros educativos y a los equipos docentes, los cuales han de adecuar de forma creativa y funcional tales principios a los contextos específicos de cada realidad.

   En este marco son los profesores los que deben desarrollar el currículo y decidir sobre sus distintos elementos en función de su actividad docente, adecuándolo a las circunstancias concretas de su entorno y de su centro. Pero eso, entre nosotros, no es tan fácil, porque el profesorado carece de práctica como elaborador de materiales o adaptador de recursos variados, ya que se ha ceñido casi exclusivamente a «consumirlos». Porque ha trabajado tradicionalmente adaptándose a materiales ya elaborados (textos, programas, guías, etc.) y no a la elección fundamentada de los mismos o a la elaboración personal y variada de los que considere oportunos, adaptándolos a las situaciones en las que desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3) Hay, por fin, quienes plantean ***una visión global y dialéctica*** **de la realidad educativa**, para quienes la educación como fenómeno y práctica so-

cial no resulta comprensible si se prescinde de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman y en las que ocurre. El desarrollo del currículum se configura, de acuerdo con esta opción, como una práctica social e intelectual comprometida, dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto los intereses, valores y supuestos, frecuentemente implícitos (de ahí la importancia dada al currículum oculto), que subyacen a la práctica educativa de los profesores.

En este modelo de visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración, el profesor se entiende como un intelectual transformativo, crítico y reflexivo y, a su vez, como agente de cambio social y político. Por lo que a los recursos se les concede un protagonismo particular para el análisis, crítica y transformación de las prácticas de enseñanza, en cuanto representan elementos propios del pensamiento y la cultura de la sociedad que debe tratar de transformar.

3.2. Clasificación de los medios de enseñanza

Desde Cabero (1990) o Sevillano (1990), por citar dos trabajos de la misma época, hasta el presente, se han realizado múltiples y diversas clasificaciones o tipologías de medios. Todas con criterios convincentes y discutibles al mismo tiempo.

Entre todas ellas y para un manual de Didáctica General, nosotros defendemos una clasificación basada en la *capacidad que los distintos medios poseen de poner al alumno directa o indirectamente ante experiencias de aprendizaje*, y en la que predomina más la razón práctica que la academicista. Entendemos que ese es el criterio más interesante y próximo al docente, como responsable del currículum para cada alumno y para cada situación docente.

Por ello, y con un criterio exclusivamente didáctico, realizamos, la siguiente clasificación:

1) **Recursos o medios reales.** *Son los objetos que pueden servir de experiencia directa al alumno para poder acceder a ellos con facilidad*

   Serían las realidades que siendo objeto de estudio en la escuela, puedan visitarse o experimentarse directamente. Serían, por tanto, los objetos de cualquier tipo que considere el profesor serán útiles para enriquecer las actividades, mejorar la motivación, dar significación a los contenidos, enriquecer la evaluación, etc. Los más comunes son:

   – Plantas, animales...
   – Objetos de uso cotidiano.
   – Instalaciones urbanas, agrícolas, de servicios...
   – Y cuantos objetos acerquen la realidad al alumno.

2) **Recursos o medios escolares**. *Los propios del centro, cuyo único y prioritario destino es colaborar en los procesos de enseñanza*:

   – Laboratorios, aulas de informática...

   – Biblioteca, mediateca, hemeroteca...

   – Gimnasio, laboratorio de idiomas...

   – Globos terráqueos, encerados o pizarras electrónicas…

3) **Recursos o medios simbólicos.** *Son los que pueden aproximar la realidad al estudiante a través de símbolos o imágenes.* Dicha transmisión se hace o por medio del material impreso o por medio de las nuevas tecnologías:

   a) Como material impreso, tenemos:

      Textos, libros, fichas, cuadernos, mapas, etc.

   b) *Entre los que transmiten la realidad por medios tecnológicos*, incluimos los recursos cuya denominación se otorga por el canal que utilizan para presentar la realidad.

      Así, los tenemos:

      – *Icónicos:* retroproyector, diapositivas, etc.

      – *Sonoros:* radio, discos, magnetófonos, etc.

      – *Audiovisuales:* diaporama, cine, vídeo, televisión.

      – *Interactivos:* informática, robótica, multimedia.

Ante la imposibilidad de detenernos en todos ellos, someteremos a consideración los más potentes como transmisores y los más usados en la actualidad. Por tanto, los que exigen criterios actuales para su selección y correcto uso didáctico.

4. Los textos escolares, poderosos «intermediarios» de la cultura

El profesor ha sido siempre el principal *mediador* entre el alumno y la cultura a transmitir y, a la hora de establecer la comunicación entre el que enseña y el que aprende, el manual escolar fue, para bien o para mal, el principal instrumento en manos del docente. Eso ha hecho que el libro de texto haya sido uno de los materiales didácticos de mayor uso. Y aunque en estas fechas sea objeto de preocupación más por lo gravoso de sus adquisiciones que por motivos didácticos, no ha recibido la atención que por sus aspectos positivos o negativos pueda merecer desde la perspectiva pedagógica.

Parece que las novedades de los medios tecnológicos, hoy tan en boga, apagan la importancia del que siempre fue y continúa siendo el medio o recurso por

antonomasia, a pesar de aquellos. El libro de texto, que ha sustituido en más ocasiones de las debidas las decisiones de los profesores, permanece como el más usado de los recursos y apenas se le valora ni se pregonan sus ventajas e inconvenientes desde el punto de vista didáctico.

La cuestión es trascendental desde el punto de vista pedagógico porque los libros de texto suelen convertirse, para un amplio sector del profesorado, en el referente curricular por excelencia de su actividad docente y poseen una importancia indudable, aunque solo sea porque:

1) Continúan siendo uno de los soportes fundamentales de la información.
2) Suponen el material más usual en los colegios e institutos.
3) Son el objeto de un inmenso negocio, que mueve miles de millones anuales.
4) Obliga a esfuerzos económicos muchas veces innecesarios a otras tantas familias.

Los textos han sufrido una crítica más que razonable, además, tanto por lo desencarnados de la realidad escolar que suelen estar, cuanto por el uso que se ha hecho de ellos como exclusiva fuente de información y objeto de inútil memorización.

Y el libro de texto, cuando es el único material o recurso del profesor «cierra» el currículum, es decir, impide que sea el profesor el que decida qué competencias procede desarrollar, qué contenidos seleccionar, qué actividades han de realizarse en el aula o fuera de ella, cómo evaluar, etc., sustituyendo unas responsabilidades que, a nuestro juicio, son propias e insustituibles del profesor.

El resultado de este uso es una enseñanza uniforme, propia del modelo curricular *técnico* que hemos descrito con antelación, que resulta escasamente adecuada a determinadas realidades escolares y por supuesto disfuncional respecto a las necesidades de muchos alumnos, porque desde una única referencia no parece posible atender la diversidad de requerimientos de los alumnos.

4.1. Libros de texto y prácticas pedagógicas

Si se estudian con detenimiento los textos usados en la enseñanza y sus modos de empleo, podremos acercarnos al estilo pedagógico de las clases, a la mentalidad didáctica de los profesores y a las metodologías que se usan en la enseñanza. Pero, aún con la opinión contraria de otros, mantenemos que el recurso al libro no tiene por qué suponer necesariamente un aprendizaje pasivo de conceptos. Cuando se parte de una actitud de indagación, se practica una pedagogía investigadora y de ella surgen preguntas y se abren interrogantes, la respuesta del libro puede servir para conocer la explicación de un fenómeno, para aclarar o ampliar hechos, para descubrir causas, para estudiar o repasar conceptos después de la clase...

También decimos, sin embargo, que no solo es posible, es recomendable plantear la actividad de la clase al margen de los libros. Pero trabajar sin textos supone mucho más que abandonar un libro: supone una nueva didáctica basada en el medio, centrada en las necesidades de los alumnos y en sus deseos de conocer, que han de ser correctamente despertados y pedagógicamente conducidos. Poco cambiaríamos si del libro desterrado pasamos a una palabra y unos apuntes o unas fotocopias que solo cambian de autor, pero no el directivismo de los contenidos.

Lo que hay que rechazar son los libros de texto como monopolio y fuente única de información. El texto único, guía y programa de la actividad de una clase, está frontalmente en contra de todo principio de pedagogía activa y de educación progresista.

Y la realidad, lo primero. No vayamos a enseñar los tallos de una planta en un buen libro o con un excelente vídeo si tenemos al alcance las plantas en el jardín del propio colegio o en las macetas del aula. No utilicemos *intermediarios* cuando no se necesiten. La realidad es lo que hay que *enseñar*, no las sustituciones que se hacen de ellas cuando no están al alcance del profesor y del alumno.

4.2. Criterios para la selección de libros de texto escolares

El equipo de profesores de ciclo y los seminarios deberán seleccionar los textos y preparar los materiales que mejor se adapten a su proyecto educativo y elegir los que más se adecuen a los objetivos acordados. Bien es verdad que las autoridades educativas, los centros de formación del profesorado y los propios centros de enseñanza deben facilitar criterios para su selección.

Esencialmente, dichos criterios deben fundamentarse en:

- Los principios que mantienen los proyectos educativos y curriculares de centro.
- Las propuestas de materias o áreas en niveles, ciclos o etapas, especialmente para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Las finalidades educativas o valores que ellos mismos sugieren (explícitas o latentes).
- Los contenidos que seleccionan, omiten o cómo los secuencian.
- Las funciones pedagógicas que permiten (solo memorización o también indagación, análisis, descubrimiento, etc.).
- La proporción entre texto y actividades a favor de estas últimas.
- La capacidad de provocar metodologías activas, colaborativas, cooperativas…

En cualquier caso y para más detalle, nosotros planteamos en su momento algunas escalas de valoración de textos, susceptibles de ser usadas por los docentes interesados en este tema (Blázquez, 1989).

4.3. Hacia una diversidad de medios

Sin duda alguna, los recursos curriculares van mucho más allá del libro de texto del profesor o del alumno. La biblioteca del aula, los libros de consulta y, en estos momentos, las enciclopedias electrónicas, la propia red Internet, la profusión de vídeos didácticos o los materiales diversos que puedan elaborarse para cada ocasión resultarán medios didácticos de una enorme utilidad.

El profesor es el que debe seleccionar la más amplia gama de recursos inspirados en los proyectos curriculares con el fin de adecuarlos a cada tema o unidad didáctica. Y, aunque parezca poco importante, constituirán estrategias importantísimas, no solo para la inclusión de los medios o tecnologías en las aulas, sino para facilitar el proceso de concreción del currículum a las necesidades reales de sus alumnos.

Frente al texto exclusivo hay que disponer del material de clase, de la biblioteca de aula y de lo que hoy debe ir siendo una amplia y ordenada ***mediateca***, en la que variados medios conformen el denominado material didáctico. Las Nuevas Tecnologías (un vídeo oportuno, un programa de computador, unas adecuadas imágenes presentadas en vídeo o capturadas de Internet) pueden cumplir en muchas ocasiones y con mayor eficacia que el libro la labor mediadora que se nos encarga a los docentes.

En otro momento (Blázquez, 1994), hemos admitido que podría ser adecuado plantear un material de referencia –el libro de texto– con diversas posibilidades de utilización, en función de las necesidades de cada momento, que pueda acompañarse de todo tipo de recursos complementarios entre los que hoy han de tener un papel protagonista las nuevas tecnologías informáticas.

En cualquier caso, lo deseable sería multiplicar las fuentes de conocimiento e intentar que los alumnos fueran progresivamente capacitándose para aprender en situaciones no académicas, para recoger información en diferentes circunstancias, de los diferentes medios que posibilita la sociedad de la información en estos momentos, etc. Todo ello sin perjuicio de tener algún libro como un elemento referencial, que pueda suscitar –si el docente logra hacerle valer– la actividad significativa y funcional de sus alumnos.

Por otro lado, el progreso tecnológico nos lleva de manera incuestionable a la convergencia de tecnologías, a su confluencia, a su complementariedad. La aplicación de esta convergencia al ámbito educativo comporta la capacidad de análisis de las posibilidades y de los límites de cada instrumento y de cada forma de expresión. Por ello, se ha de imponer un planteamiento integrador de todos los medios imaginables, todos los que el docente estime puedan colaborar en los procesos de creación del conocimiento.

5. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recursos didácticos

Asistimos a una transformación tecnológica y cognoscitiva de dimensiones históricas, hasta hace pocos años inimaginable. El amplio nivel de complejidad que imprimen a la sociedad actual las denominadas TIC obliga a su tratamiento desde la perspectiva de futuro que la educación no puede obviar. Como señala Castells (1998) se ha creado un supertexto y un metalenguaje que integra en el mismo sistema, por primera vez en la historia, las modalidades escrita, oral y audiovisual de la comunicación humana. Y ante tales nuevos sistemas de información, es preciso que el principal protagonista, el hombre, se arme de una mentalidad amplia y abierta, lo que determinará el ritmo y la difusión positiva o negativa de los mismos.

Porque, además, la integración de texto, imágenes y sonido en un mismo sistema puede darse interactuando desde diversos y múltiples puntos, en un tiempo elegido (real o diferido) a lo largo de una red global, con un acceso abierto y asequible a las bases de datos más amplias que ha conocido la especie humana, a través de las denominadas «autopistas de la información».

Suele suceder en el ámbito docente que los avances, sobre todo los tecnológicos, tienden a generar cierto desconcierto. Aún así, plantearnos si la tecnología debe o no entrar a formar parte del diseño curricular debe escapar a toda duda. Otra cuestión será el uso que nos planteemos hacer de ella: como *mediador/facilitador* del proceso de enseñanza/aprendizaje, como *variante metodológica* o simplemente como *apoyo* a la tarea docente.

La educación ha de ponerse al día y servirse de las enormes ventajas que los sistemas cibernéticos, la inteligencia artificial y los sistemas expertos le pueden proporcionar; puesto que las tecnologías son un bien deseable en la educación. Pero pierden eficacia si falta el concurso del educador, que es quien le concede todo su valor al integrarlas debidamente en el proceso educativo. Él es el que tiende el puente entre el tecnificado mundo exterior y una escuela actualizada que pretenda optimizar dicho mundo. Un mundo marcado por el nuevo carácter de la comunicación, pues como decía Postman (1991) «no vemos la realidad como es, sino como son nuestros lenguajes. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura».

No todos entienden la doble dimensión desde la que, según nuestra opinión, pueden ser tratadas las nuevas tecnologías o los recursos multimedia en la enseñanza:

1) Una primera perspectiva considera las tecnologías como objeto de estudio (que comporta la instrucción a los alumnos o a los ciudadanos para que puedan llegar a ser consumidores lúcidos y críticos de los mensajes audiovisuales (sería la educación *en* los medios).

2) Otra perspectiva comporta dotar a los profesionales de la educación de la capacidad de conocer, analizar y utilizar dichos medios o tecnologías con el fin de aproximar conocimientos, motivar, evaluar o mejorar cualquier otra función docente (se trataría, en este caso, de la educación *con* los medios).

En este segundo territorio nos queremos adentrar en este capítulo y de la clasificación expuesta más arriba, vamos a centrarnos en el apartado de los *medios simbólicos* más modernos y eficaces para la enseñanza, tales como el vídeo, la informática en sus más variadas expresiones y los multimedia.

Con todo ello, aportamos elementos para el desarrollo de algunas de las competencias más relevantes en el mundo de hoy, como son las denominadas competencias para la sociedad de la información, en concreto para la del «tratamiento de la información y competencia digital». Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

5.1. El vídeo: la televisión en el aula

No creemos que exista hoy medio mejor para poner en contacto al alumno con el mundo exterior lejano al centro escolar, para llevar la realidad de la calle a su aula, para abordar las materias con espíritu interdisciplinar o para servir de elemento dinamizador de la clase que el vídeo, un medio que acerca el mágico poder de la televisión al aula.

La tecnología ha ido avanzando de forma espectacular y la televisión es la reina de todos ellos, ahora algo destronada por la incorporación de la informática e Internet. Pero al despliegue tecnológico no ha seguido la formación ni la alfabetización que hubiera sido necesaria, particularmente para este poderoso medio. El uso del vído en el aula, tal vez colaborase en ese indiscutible déficit educativo.

La introducción del vídeo permite al docente una gran flexibilidad en el uso de la televisión, al permitir grabar de la red comercial documentales, reportajes, secuencias de largometrajes comerciales, fragmentos de debates, etc., o adquirir en tiendas especializadas las pertinentes grabaciones de vídeos culturales, folklóricos o de investigación, para utilizarlos en el momento oportuno. Los programas de televisión proporcionan un vasto campo de selección si el profesor se preocupa de registrarlos orientado de una guía televisiva.

Considerando sus características técnicas, el vídeo resulta especialmente pertinente para la transmisión de informaciones de carácter audio-visual-cinético. En este sentido, ningún docente, por bueno que sea, podrá transmitir mejor que

un buen programa de vídeo informaciones que sean visuales, dinámicas y sonoras. El profesor puede explicar, pero el vídeo puede mostrar, describiendo la realidad tangible con la mayor objetividad.

Como medio o recurso de enseñanza puede ser utilizado en diferentes momentos del proceso de enseñanza: Al principio, para motivar; en medio del acto didáctico, como un elemento significativo tomado como base de la lección o al final de la misma para aclarar conceptos, realizar una síntesis o efectuar la evaluación.

Para nosotros se debe contemplar el vídeo, al menos, desde una triple perspectiva, como medio de comunicación, como medio de expresión y como medio de evaluación y/o investigación.

El vídeo como medio de comunicación

El vídeo como medio de comunicación, o fuente de información, supera ampliamente las posibilidades del cine o la diapositiva. Permite el rebobinado, la congelación de imágenes, siendo la posibilidad de repetición su principal cualidad al permitir al alumno trabajar a su propio ritmo y reiterar las informaciones a gusto del usuario. Efectivamente, como señalan Cabero y Romero (2007), la utilización del vídeo como transmisor de información y los contenidos que deben aprenderse, «es una de sus formas más empleadas en la enseñanza y posiblemente algunas veces sea la única».

Pero en ningún caso se entiende el vídeo como mero sustituto del profesor que pudiera delegar en él su función transmisora de contenidos. Este poderoso instrumento podría, de ese modo, reforzar una enseñanza pasiva y un aprendizaje escasamente significativo. Su papel ha de estar en apoyar con imágenes los temas que se traten en la clase aportando realidades difícilmente accesibles a la experiencia directa del alumno. Este cometido convierte al vídeo en una fuente inagotable de recursos con que motivar, ejemplificar o ilustrar datos, acontecimientos o explicaciones de todo tipo.

El vídeo como medio de expresión

Reconociendo las enormes ventajas antes señaladas, es su capacidad de ser utilizado como medio de expresión lo que confiere al vídeo una dimensión del mayor alcance dentro de los recursos expresivos audiovisuales. Si exceptuamos la adquisición del equipo de vídeo, cada vez más accesible para un centro escolar, la producción de material grabado, además de ser de alto valor educativo, supone, a estas alturas, un relativo coste económico. A la facilidad de manejo se añade la instantaneidad de la filmación que, sin proceso de revelado alguno, puede comprobarse sobre la marcha, repetirse, etc.

Todo ello convierte al vídeo en un medio de expresión que permitirá al alumno «escribir» imágenes, comunicar con ellas, dominar el medio y ganar en la necesaria postura crítica frente a los poderosos medios audiovisuales de masas. En todo caso, lo esencial en esta actividad no es tanto el producto cuanto el proceso, que a

nuestro juicio, como al de Ferrés (2003), reúne una serie de objetivos educativos: su carácter motivador, el aprendizaje de la tecnología, la alfabetización en el lenguaje de la imagen, el desarrollo de destrezas escritas para la concreción del guión, etc., además de la oportunidad de trabajar colaborativamente (al repartirse las tareas de guionista, cámara, locutor…), y la mejora del clima y ambiente de clase.

La concepción del vídeo como un elemento de trabajo del grupo-clase persigue también que el alumno deje de ser un mero receptor de códigos verboicónicos para convertirse en emisor de mensajes didácticos.

El vídeo como medio de evaluación e investigación

Suele ser habitual utilizar los materiales audiovisuales con una función estrictamente informativa. Sería el lógico pero no deseable reflejo del funcionamiento habitual de las aulas: continuar siendo el alumno simple receptor de las exposiciones del programa de vídeo. Pero la tecnología de este eficaz medio se presta a unos ejercicios mucho más creativos y participativos. Y ello no comporta ni grandes dotaciones tecnológicas ni grandes esfuerzos de creatividad

Las mismas imágenes que se utilizan habitualmente con una función informativa podrían utilizarse para evaluar. Bastará, dice Ferrer (2003), que el profesor o profesora congele la imagen en un momento dado y pregunte a los alumnos el nombre que recibe aquel personaje o aquel fenómeno. O que les interrogue sobre las causas o las consecuencias de aquella situación. O que les pida una contextualización de aquella realidad en el espacio y en el tiempo.

Así mismo, una utilización creativa del vídeo (en este caso con una función investigadora) contribuirá a que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más dinámicos y variados. Como en la propuesta anterior, bastará que un programa de vídeo convencional, que normalmente se usa con una función informativa, pueda ser utilizado con una función investigadora. Podrá hacerse, por ejemplo, entregando a los alumnos antes del visionado del vídeo, un cuestionario con preguntas sobre informaciones que deberán extraer del programa.

En definitiva, conocer la televisión, interpretarla, desmitificarla, producirla y desenmascararla deben ser objetivos que han de tener las familias y la escuela para favorecer unos telespectadores más críticos y activos (Aguaded, 2003). Y esto puede fomentarse desde las aulas, ya que el medio televisivo (a través del uso oportuno del vídeo) ofrece múltiples posibilidades educativas.

6. La informática en los procesos de enseñar y aprender

La informática se ha constituido, indudablemente, en el signo cultural de nuestra época. Con la informática y en general con las modernas técnicas de manipulación y transformación de la información está dando el hombre otro gran

paso en el camino de sus posibilidades y ninguna persona consciente de vivir en esta época debe ser ajena a ella.

Porque nada más hay que constatar algunas de sus posibilidades para darnos cuenta de que está produciendo hondas repercusiones en la vida social e, irremediablemente, lo hará en el sistema educativo.

Por eso, la aparición de la tecnología informática fue calificada en su día de «salto cualitativo» en la historia del desarrollo tecnológico, en cuanto que representó el paso de la pura mecánica a la tecnología «inteligente». Y esto fue así por un doble motivo:

– Porque se trata de un tipo de tecnología cuyas prestaciones rozan, en cierto sentido, los dominios del cerebro humano, complementando y ampliando considerablemente su capacidad prácticamente sin límites.

– Porque esa misma posibilidad la convierte en una tecnología que ejerce funciones de engranaje y de central de conmutación de todas las demás «nuevas tecnologías».

Además de eso, en confluencia con lo pedagógico, la informática desempeña un importantísimo papel de medio didáctico que está permitiendo numerosas aplicaciones para la enseñanza, tanto en los ámbitos literarios como científicos. Junto con el potencial que le suministra la interactividad, la novedad, la motivación, la apreciación social, etc., puede ser un potente mediador del aprendizaje y de la construcción de conocimientos.

6.1. Recursos informáticos para la enseñanza. La computadora

El papel de las computadoras en la enseñanza ha ido evolucionando durante estos últimos años. Su introducción en las escuelas se desarrolló, en un principio, ligada al aprendizaje del funcionamiento de ella misma. Pero en solo unos años se ha convertido potencialmente en el «mejor profesor del mundo», y en la mejor «herramienta de aprendizaje», si el docente es capaz de realizar una buena planificación curricular basada en las capacidades del mismo. Y es que la combinación de textos, voces, sonidos, vídeos, animaciones, dibujos y fotografías facilitan la exposición y el aprendizaje de cualquier materia, por muy difícil que ésta parezca (Romero y Barroso, 2007).

Aunque no puede mitificarse y creer que pueda resolver problemas básicos de la enseñanza es incuestionable que su gran volumen de memoria, la capacidad de acceder, seleccionar y presentar información gráfica o alfanumérica casi instantánea, y la de establecer diálogo o interacción con un sujeto, hace que la computadora sea un valiosísimo recurso didáctico. A lo que se añade que los medios informáticos influyen positivamente en el interés del alumnado respecto de las tareas escolares, lo que hace que muchos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje puedan desarrollarse de forma eficaz.

La introducción de las computadoras en la enseñanza debe realizarse teniendo en cuenta factores como su pertinencia en función de las necesidades del currículum, la forma de combinarlo con la utilización de otros medios no tecnológicos y empleando una metodología adecuada al tipo de actividad y a la organización del aula.

Pero la computadora es un recurso que puede participar, además, en la creación de entornos de aprendizaje en los que se lleven a cabo actividades orientadas a la construcción del conocimiento. Aunque como todo medio didáctico, la computadora también ofrece una representación determinada de la realidad. Esta visión se debe combinar con la que ofrecen otros medios para facilitar al alumnado una perspectiva más amplia y rica.

Como otras nuevas tecnologías ofrece la posibilidad de plantear situaciones de aprendizaje muy variadas:

- Existen contenidos en los que la utilización de una computadora puede tener una utilidad más clara: procesamiento y obtención de la información, desarrollo de actividades creativas, simulaciones de la realidad no accesible al alumnado, actividades creativas de dibujo y diseño, etc.
- El acercamiento de entornos lejanos, el planteamiento y resolución de problemas, la simulación de situaciones de difícil acceso y en las que una computadora ofrece la posibilidad de variar parámetros, variables, etc.
- Muchos programas informáticos ofrecen posibilidades de acción que potencian el aprendizaje a través de la exploración de la información, otros se basan en la resolución de situaciones problemáticas, otros facilitan herramientas que permiten procesar los datos y representarlos, los hay que basan la acción del alumnado en un proceso de aprendizaje por descubrimiento, etc.
- La mayor parte de programas permiten que el profesorado determine los contenidos a tratar, ya sea eligiendo entre gran cantidad de éstos o creando él mismo la información a partir de imágenes y textos. A este tipo de programas se les suele conocer como programas abiertos, en cuanto que el contenido del programa con el que interacciona el alumnado está determinado por el diseño y planificación realizada por el profesorado o por los materiales desarrollados por éste.
- No hay que olvidar los juegos educativos, que ofrecen ambientes lúdicos y actividades motivadoras que captan muy fácilmente la atención del alumnado y que, utilizados en su dimensión educativa, pueden ser elementos importantes para determinados niveles educativos. Sin embargo, hay que estar alerta respecto de ciertos programas que solo ofrecen un entorno en el que se prima el aspecto visual y sonoro y se olvidan de ofrecer interacciones sin interés didáctico alguno.
- Otros programas, utilizados en situaciones diversas, no solo educativas, pueden ser muy útiles para situaciones de aprendizaje, porque además

de servir para una comprensión del medio en su utilización social ofrecen posibilidades muy interesantes en el desarrollo de actividades educativas:

– En la actualidad, los avances tecnológicos permiten, además, una alta calidad en las imágenes y los sonidos, que facilitan que muchos de estos programas aparezcan con evidentes posibilidades educativas.

En la anterior edición de este manual creímos conveniente detallar algunas de las utilidades más elementales de la computadora: Procesadores de textos, Programas de dibujo, Bases de datos, Buscadores, Listas de discusión, Presentaciones tipo Power-Point, etc. Hoy lo consideramos innecesario, al formar parte de la «alfabetización tecnológica» de los profesores o aspirantes a profesores, principales destinatarios de esta obra.

Hemos estimado preferible, en la medida en que nuestro espacio es limitado, sustituir tales descriptores por los de los *Multimedia, webquest, blogs y wikis,* intentando apuntar las posibilidades de estas nuevas prestaciones a los procesos de enseñar y aprender.

6.2. Los sistemas multimedia para la enseñanza

Multimedia es un término que se aplica a cualquier objeto que usa simultáneamente diferentes formas de contenido informativo como texto, sonido, imágenes, animación y vídeo para informar o entretener al usuario. Este nuevo sistema de comunicación electrónico, que integra las capacidades de la computadora con las interconexiones y el acceso a la red global, está cambiando nuestra cultura y lo hará para siempre, a juicio de Gallego y Alonso (1999). Aunque el concepto es tan antiguo como la comunicación humana ya que al expresarnos en una charla normal hablamos (sonido), escribimos (texto), observamos a nuestro interlocutor (vídeo) y accionamos con gestos y movimientos de las manos (animación).

Los multimedia, aun en los sistemas más sencillos, incorporan y mejoran las características didácticas que reúnen los medios que lo integran, especialmente el texto, el vídeo y la computadora como medios didácticos. Mantiene las posibilidades de manipulación y el manejo sencillo de los aparatos, pero, sobre todo, precisa Salinas (1999), desarrolla al máximo la posibilidad de feed-back inmediato.

Con el auge de las aplicaciones multimedia para computadora, el término es usado habitualmente, a pesar de que aún se trata de un término abierto y en constante evolución.

De todos modos, aún en los sistemas más sencillos, incorporan y mejoran las características didácticas que reúnen los medios que lo integran, especialmente el texto, el vídeo y la computadora como medios didácticos, proporcionando un entorno multisensorial de información, con lo cual, al activar esa

multiplicidad de sentidos, más fácil resulta la asimilación y retención de los conocimientos.

Las tecnologías multimedia combinan todo tipo de elementos: sonidos, voces, imágenes, vídeos, animaciones, textos, etc., es decir, integran las posibilidades educativas de diversos medios de comunicación interconectados a través de computadora, hasta el punto de que el resultado final es un nuevo medio que integra a todos ellos (Romero y Barroso, 2007). La pantalla se convierte en una zona de percepción en la que se sitúan elementos de diversa naturaleza y que responden, esencialmente, a códigos visuales y auditivos que conforman un aprendizaje y suponen el incremento de la comunicación en los usuarios.

Dicha integración, favorecida desde los diferentes avances tecnológicos en el campo audiovisual y en el informático, han ido surgiendo nuevos medios en los que se combinan y fusionan las capacidades comunicativas de lo audiovisual con las digitales, dando lugar a los multimedias interactivos.

Aunque los multimedia encuentren su máximo desarrollo en la industria del entretenimiento, en la educación se utilizan para producir cursos de aprendizaje por computadora o libros de consulta como enciclopedias y almanaques. Una enciclopedia electrónica, como ejemplifica Salinas (1999) puede presentar la información de maneras mejores que la enciclopedia tradicional, así que el usuario tiene más diversión y aprende más rápidamente:

> «Por ejemplo, un artículo sobre la segunda guerra mundial puede incluir hyperlinks a los artículos sobre los países implicados en la guerra. Cuando los usuarios hayan encendido un hyperlink, los vuelven a dirigir a un artículo detallado acerca de ese país. Además, puede incluir un vídeo de la campaña pacífica. Puede también presentar los mapas pertinentes a los hyperlinks de la segunda guerra mundial».

Esto puede mejorar la comprensión y la experiencia del usuario, cuando está agregada a los elementos múltiples tales como cuadros, fotografías, audio y vídeo.

Como hemos dicho, los multimedia pueden ser interactivos y permiten que los usuarios participen activamente en vez de permanecer como recipientes pasivos de la información.

Un concepto muy próximo a los multimedia que nos ocupan lo conforman los *hipermedia*, que podrían considerarse como una forma especial de multimedia interactiva que emplea estructuras de navegación más complejas que aumentan el control del usuario sobre el flujo de la información. Cuando un programa de computadora, un documento o una presentación combina adecuadamente los medios, se mejora notablemente la atención, la comprensión y el aprendizaje, ya que se acercará algo más a la manera habitual en que los seres humanos nos comunicamos, cuando empleamos varios sentidos, como se indicaba más arriba, para comprender un mismo objeto o concepto.

El trabajo multimedia se encuentra en franca expansión y reúne muchas ventajas, entre ellas:

– Permiten presentar sobre una pantalla todo tipo de elementos textuales y audiovisuales con los que se pueden ilustrar, documentar y reforzar explicaciones.

– Constituyen un medio idóneo para la enseñanza a grandes grupos, ofreciendo un tamaño de imagen adecuado.
– El profesor controla la cantidad y velocidad de la información
– Se pueden emplear con cualquier tema y nivel educativo
– Son muy accesibles a partir del software existente en el mercado.

Pero tiene razón Salinas (1999) al defender que los Multimedia serán efectivos didácticamente en la medida en que comprometan activamente al estudiante en un proceso comunicativo en forma de diálogo. El programa puede plantear cuestiones, problemas, etc., y el estudiante da respuestas cualitativas a estas cuestiones. El sistema, dependiendo de dichas respuestas, continúa la instrucción en el punto adecuado.

6.3. La pizarra digital interactiva

La *pizarra interactiva*, también denominada *pizarra digital interactiva* (PDi) consiste en una computadora conectada a un vídeo-proyector, que proyecta la imagen de la pantalla sobre una superficie, desde la que se puede controlar la computadora, hacer anotaciones manuscritas sobre cualquier imagen proyectada, así como guardarlas, imprimirlas, enviarlas por correo electrónico y exportarlas a diversos formatos.

Marquès (2008), la representa así:

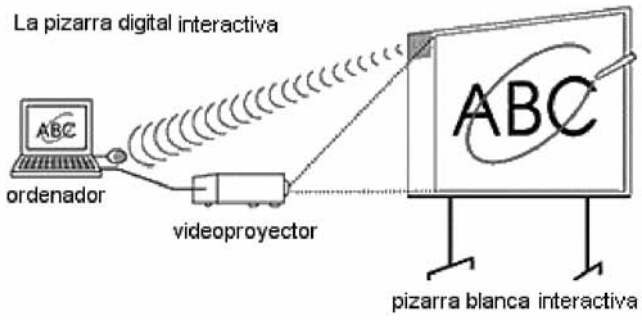


Figura 7.2.

Existen pizarras sin la posibilidad de la interactividad y con menores prestaciones, así como las hay portátiles con las ventajas que encierra la portabilidad para un centro.

Sin entrar en los detalles técnicos, nos fijaremos en las posibilidades didácticas y las ventajas que proporciona a profesores y alumnos:

– Se trata de un recurso flexible, dotado de una sencilla tecnología y adaptable a diferentes estrategias docentes:
  - Se acomoda a diferentes modos de enseñanza, reforzando las estrategias de enseñanza para toda la clase, aunque permite la adecuada combinación con el trabajo individual y grupal de los estudiantes.
  - Se trata de un recurso muy adecuado para una metodología constructivista. El uso creativo de la pizarra sólo está limitado por la imaginación del docente y de los alumnos.
  - Fomenta la flexibilidad y la espontaneidad de los docentes, ya que estos pueden realizar anotaciones directamente en los recursos web utilizando marcadores de diferentes colores.
  - Permite su utilización en sistemas de vídeoconferencia, favoreciendo el aprendizaje colaborativo a través de herramientas de comunicación.
  - Es un recurso que suele despertar el interés de los profesores sobre las TIC y, con ellas, estrategias pedagógicas innovadoras.
  - Permite al profesor concentrarse más en sus alumnos y atender sus preguntas (no está mirando la pantalla de la computadora).
  - Ofrece al docente la posibilidad de grabación, impresión y reutilización de la clase, reduciendo así el esfuerzo invertido y facilitando la revisión de lo impartido.
  - Posibilita clases mucho más atractivas y documentadas con materiales que, por lo expuesto en el punto anterior, puede ir adaptando y reutilizando cada curso.
  - Generalmente, el software asociado a la pizarra posibilita el acceso a gráficos, diagramas y plantillas, lo que permite preparar las clases de forma más sencilla y eficiente, guardarlas y reutilizarlas.
– Aumento de la motivación y del aprendizaje:
  - Incrementa la motivación e interés de los alumnos gracias a la posibilidad de disfrutar de clases más llamativas, llenas de color, en las que se favorece el trabajo colaborativo, los debates y la presentación de trabajos de forma vistosa a sus compañeros, favoreciendo la autoconfianza y el desarrollo de habilidades sociales.
  - La utilización de pizarras digitales facilita la comprensión, especialmente en el caso de conceptos complejos dada la potencia para reforzar las explicaciones utilizando vídeos, simulaciones e imágenes con las que es posible interaccionar.
  - Los alumnos pueden repasar los conceptos dado que la clase o parte de las explicaciones han podido ser enviadas por correo a los alumnos por parte del docente.

– Acercamiento de las TIC a alumnos con discapacidad ya que permite superar dificultades visuales, auditivas, kinestésicas, problemas de comportamiento, de atención, etc.

Figura 7.3.

7. Internet: utilidades didácticas

En el momento actual, Internet es una herramienta con una gran potencialidad didáctica que cada día entra con más fuerza y en más países en el mundo. Y del mismo modo que los demás medios que nos aportan las tecnologías con potencial provecho educativo, debemos integrarlas y ponerlas al servicio de la educación. Aunque la situación actual de los centros educativos no es la óptima en muchos lugares del mundo, podemos decir que se está avanzando y cada vez hay más centros conectados a la red, más profesores interesados en el tema y más alumnos que llegan a las aulas con inquietudes derivadas del mundo de la informática.

También es cierto que el uso de Internet en las aulas es aún escaso a pesar de que cada día existen más desarrollos educativos y contenidos propiamente didácticos. Aún se produce una cierta debilidad de infraestructuras telemáticas que permitan la circulación rápida de la información que sería deseable en muchos centros y países.

En una primera fase, los profesores trasladaban simplemente a formato digital sus materiales, recursos y enlaces. Fue el comienzo de la web educativa 1.0. cuyas páginas web educativas las realizaron los profesores volcando sin más sus

materiales al formato electrónico y desaprovechando muchas de las posibilidades y potencialidades que ofrece actualmente la red, fundamentalmente la interactividad, pero actualmente Internet está cambiando desde las clásicas páginas HTML estáticas de solo lectura (Web 1.0) hacia un grupo de nuevas tecnologías y herramientas denominadas Web 2.0 que permiten al usuario ser también creador, compartir contenidos e interaccionar con otros usuarios, adquiriendo así una nueva dimensión social y participativa.

La Web 2.0 supone básicamente que el usuario de la red pasa de ser un consumidor de contenidos a participar en la construcción y elaboración de los mismos. Y añade una serie de herramientas *online* que permiten realizar un gran número de tareas sin tener instalado el software o programa específico en la computadora. Esto supone un cambio sustancial en la concepción y el uso de la red Internet (Torre, 2006). Es el momento de las *webquest* y los *cazatesoros*, estrategias que utilizan la red, basadas en un modelo de aprendizaje más constructivista donde el alumno tiene un papel más activo en la construcción del conocimiento.

Quizás este sea el aspecto más destacable de Internet desde el punto de vista educativo: ser el primer medio de comunicación de masas bidireccional, o sea, el receptor puede convertirse con facilidad en emisor y por tanto en transmisor de información y de contenidos. Será misión del docente formar y educar al alumnado, en este caso, con la ayuda de Internet, determinando qué debe buscarse y analizarse para qué y en qué contexto del proceso de aprendizaje. Deberá asimismo fijar la dinámica que debe producirse en relación al conjunto de los recursos que desea que empleen sus alumnos. Sabido es que las posibilidades son cada vez mayores y van siendo ilimitadas. Una vez más, los profesores deberán decidir el lugar y el momento.

7.1. Algunos servicios educativos de Internet

Internet hemos de verlo como un potente medio de comunicación que ofrece una serie de posibilidades para los centros educativos y que, sin duda alguna, todos los alumnos deben conocer y dominar como una materia instrumental de desarrollo personal más, tales como la lectura o la escritura, lo que se ha llamado la *alfabetización digital.*

Algunas de las prestaciones de la red ya son de dominio público, por lo que solamente realizamos algún breve comentario sobre las mismas. Por ejemplo:

1) **El correo electrónico o e-mail.** Seguramente es el servicio más utilizado de la red y es conocido por todos, por lo que sobran descripciones técnicas. Pero desde una perspectiva didáctica, sería muy sugerente seguir a través de él la metodología Freinet. Los alumnos de hoy pueden comunicarse, a lo que animamos con mediante correo (ahora electrónico) con estudiantes de otras regiones o países:

«...las tareas de clase tendrán entre otros objetivos el de preparar documentos (textos, sonidos, imágenes...) para enviar por correo electrónico a los respectivos países o sitios lejanos con el fin de conocer otras realidades, otras costumbres u otros idiomas. Se aprende sobre la cultura de los demás grupos participantes y se superan visiones localistas del mundo...» (Marquès, 1999).

2) **Las listas de discusión** son uno de los recursos interesantes de Internet. Funcionan a través de mensajes de correo electrónico a la dirección de la lista. Las listas funcionan de modo automático, aunque en ocasiones el administrador tiene la opción de censurar los mensajes.

   Tales listas han posibilitado verdaderas *comunidades virtuales*, entendidas como espacios que agrupan a personas en torno a una temática y objetivo común. Estas personas se encuentran para discutir, relacionarse, intercambiar información, organizarse y trabajar en proyectos comunes de forma bastante similar a las comunidades presenciales. Aquí llamamos la atención sobre las comunidades virtuales de profesionales de la educación en espacios de formación y aprendizaje.

   Dado que la interacción social es tan importante para el mantenimiento de la Comunidad Virtual, puede aventurarse que no son los aspectos menos interactivos (apoyo en Web) los que mantienen la comunidad, sino el uso de sistemas de intercomunicación como pueden ser las listas de discusión.

3) **Los grupos de noticias o foros de debate.** El concepto de «foro» es uno de los servicios más clásicos y más populares de Internet. Lo que se dio en llamar «grupos de noticias» permite enviar opiniones a todos los usuarios que lo deseen, discutir en tiempo no real, leer y escribir mensajes que se organizan jerárquicamente creando líneas de pensamiento colectivo o esquemas de discusión en los que cada usuario expone sus opiniones, dando lugar a enriquecedores debates y puntos de vista. Funcionan de modo parecido al correo electrónico y a las listas, pero en un entorno propio y exclusivo del foro.

   El objetivo de estos grupos también es debatir sobre un tema concreto, lo que aporta posibilidades didácticas a profesores y alumnos. La suscripción a ellas es gratuita y se pueden seleccionar los que más interesen.

4) **Los chats o *grupos de conversación*.** El «chat», como todos lo conocemos, se ha impuesto en Internet como el gran espacio de comunicación informal y, así, se ha convertido en una de las actividades preferidas por los internautas de todo el mundo. Pero también se está utilizando ampliamente en la enseñanza, particularmente en el e-learning. Permiten la comunicación simultánea y en tiempo real entre alumnos y profesores que se conectan a la conversación en un momento dado.

   Los chats tienen muchas utilidades en educación, como:

   – Realizar actividades conjuntas entre estudiantes.

   – Discutir y analizar de forma colectiva entre el profesor y los alumnos.

– Efectuar preguntas al grupo de trabajo.

– Asesorar a uno o varios estudiantes sobre trabajos o proyectos.

– Retroalimentar las aportaciones de los alumnos.

Las que se están denominando Videocomunicaciones son como los chats pero permiten el visionado de las personas participantes en la conversación. Obviamente los participantes deben disponer de una webcam conectada a la computadora. Con este sistema se pueden realizar reuniones de alumnos o claustros virtuales entre profesores.

7.2. Espacios curriculares en la red

Internet cuenta ya con espacios especializados y pensados para las distintas funciones a las que puede contribuir, especialmente en tareas de enseñanza, por lo que nos puede ser muy útil para tareas de desarrollo del currículo escolar ya que ofrece infinitas posibilidades para conseguir información, imágenes y materiales didácticos sobre cualquier materia.

Al alcance de todos existe en la Web información disponible sobre el planeta entero, accesible desde cualquier computadora del centro. Del siguiente modo nos sugiere multitud de ideas Zapata (1997), para el que en Internet hay informaciones, textos, imágenes, datos que pueden apoyar o ilustrar una explicación, un problema o multitud de actividades educativas, o de situaciones de enseñanza, y que además lo hacen con la fuerza de la verosimilitud, de lo vivo, de lo científico o de lo profesional:

> «Textos en cualquier idioma o de cualquier autor literario, filosófico, científico, de cualquier época; reproducciones, tan buenas como admita la resolución de nuestro monitor, de cuadros, esculturas u obras de arte de cualquier museo en cualquier parte del mundo, con su ficha técnica, imágenes enviadas por la última sonda espacial, una hora antes, diccionarios, gramáticas, mapas, software,...!

Sucede que Internet puede contemplarse en el ámbito curricular como auxiliar didáctico y también como ámbito de conocimiento, puesto que las fuentes de información se diversifican ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares, cambiando la dinámica tradicional del aula, especialmente en lo que hace referencia a su función informativa.

Sin embargo, para muchos usuarios es un gran laberinto en el que es complicado encontrar aquello que se busca. Aunque así fuera, se nos insta en la actualidad no solamente a enseñar a los alumnos a aprender sino también a buscar y a relacionar entre sí las informaciones de la red, dando al mismo tiempo pruebas de espíritu crítico:

> «...saber navegar por ese océano del conocimiento se convierte en una condición previa al conocimiento mismo y exige lo que algunos consideran ya como una nueva forma de alfabetización. Esta "alfabetización informática" es cada vez más necesaria para lograr una auténtica comprensión de la realidad...» (UNESCO, 1996).

Desde la perspectiva de apoyo a las tareas curriculares, el problema es complejo y es cierto que hacen falta recursos financieros importantes (bien de las administraciones, las editoriales u otras entidades con intereses en educación) para generar contenidos específicos de áreas y niveles. Pero esto no debe eximir al profesorado de continuar y ampliar las ya innumerables experiencias de innovación –muchas más de las que ya existen– basadas en estas tecnologías y, concretamente, en las enormes posibilidades de la red: introduciendo modernos contenidos sistematizados, construyendo portales o páginas web sobre materias de las diversas áreas curriculares, etc. El uso de la red debería ser en las escuelas tan habitual como consultar un atlas, trabajar en un cuaderno de ejercicios o utilizar el libro de texto.

Así mismo, a través de Internet, el profesorado puede potenciar el trabajo en equipo. Los profesores pueden trabajar como colegas que comparten tareas curriculares, intercambiar experiencias, compartir materiales, trabajar en colaboración, etc., como veremos más adelante. Pero también los alumnos han de descubrir que sin salir de sus ciudades, pueden intercambiar ideas con otros niños y niñas de su edad, jugar con ellos, trabajar juntos, compartir sus vivencias...

Para facilitar todo ello e independientemente de las que mostraremos más adelante (webquest, blogs, wikis, etc.), Bartolomé (1999) nos sugería varias opciones:

a) Confeccionar una página web propia del centro

Es cada día más habitual que cada centro posea su página web, donde aparece información sobre el mismo, la localidad, el alumnado, proyectos etc. En las páginas institucionales aparecen infinidad de ellas que se pueden tomar como referencia. Suelen cumplir funciones relacionadas con la promoción del centro, la gestión de la escuela y también sobre diferentes actividades curriculares.

También puede ser de importancia esa página para promocionarse y ofrecer datos sobre la matriculación, la procedencia de los alumnos, las actividades extraescolares, las fiestas, etc., que proporcionan a los padres y madres una información importante para conocer cómo es la escuela o el centro de sus hijos.

b) Colocar las computadoras del centro en red

Con lo cual, el trabajo del centro puede girar desde ahora alrededor de unidades centradas en problemas, casos o centros de interés. Como describe Bartolomé (1999), cuando un alumno entra en clase, solo o por parejas o con su grupo, se dirige a una computadora, consulta el estado de sus tareas, imprime un plan para la jornada y comienza el trabajo, que alterna con materiales en papel (libros, apuntes, etc.) y en una computadora. Ya no necesitamos preparar todos los materiales informativos que deben consultar nuestros alumnos para resolver los casos, problemas o las actividades que les propongamos. Incluso podemos proponer actividades sin proporcionarles información.

c) Conectar el centro a la red

Conectada ininterrumpidamente la red propia del centro las posibilidades se amplían. La escuela se prolonga y extiende y el currículum puede cobrar una

perspectiva infinitamente más amplia y más abierta. Esto puede permitir al profesorado cambiar su perspectiva individual y descubrir el trabajo en colaboración, trabajando con otros colegas que se encuentran en su misma situación, intercambiando experiencias con ellos o compartiendo materiales curriculares. También puede permitir la interconexión de pequeños colegios, que pueden compartir la atención de especialistas.

> «Los alumnos pueden descubrir que sin salir de sus pueblos pueden intercambiar ideas con otros niños y niñas de su edad, jugar con ellos, trabajar juntos, compartir sus vivencias» (Bartolomé, 1999).

7.3. El trabajo colaborativo en Internet, la Web 2.0

Internet está cambiando desde las clásicas páginas HTML estáticas de solo lectura (Web 1.0) hacia un grupo de nuevas tecnologías y herramientas denominadas Web 2.0 que permiten al usuario ser también creador, compartir contenidos e interaccionar con otros usuarios, adquiriendo así una nueva dimensión social y participativa. Ahora, el usuario de la red pasa de ser un consumidor de contenidos a participar en la construcción y elaboración de los mismos.

Las páginas web educativas 1.0 las realizaron los profesores en los inicios de Internet, aunque todavía se siguen haciendo, volcando sin más sus materiales al formato electrónico y desaprovechando muchas de las posibilidades y potencialidades que ofrece actualmente Internet, fundamentalmente la interactividad. Eran representativas de un modelo más tradicional de enseñanza.

Las Web educativas 2.0, blogs, wikis, etc., tienen el potencial de complementar, mejorar y añadir nuevas dimensiones colaborativas al aula. Estas tecnologías tienen la etiqueta de **software social** en el sentido de que son una herramienta para aumentar las capacidades sociales y de colaboración social, o educativa en nuestro caso.

Las Web 2.0 son sitios web que desde el punto de vista educativo, permiten crear un espacio de trabajo colaborativo donde el conocimiento se construye entre todos los participantes y donde los profesores y los alumnos adoptan nuevos roles.

El hecho de utilizar las herramientas y aplicaciones de la Web 2.0 no garantiza una integración adecuada de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, estas herramientas facilitan la conversación, la colaboración y las redes sociales. Y esto supone un cambio metodológico y pedagógico.

El aprendizaje colaborativo llega a ser mucho más potente cuando tiene lugar en el contexto de **comunidades de práctica**. Las comunidades de práctica son grupos sociales virtuales que comparten un interés común y se constituyen con el fin de desarrollar un conocimiento especializado con aprendizajes basados sobre experiencias prácticas. Las comunidades virtuales de práctica proporcionan una excelente herramienta para el aprendizaje y el desarrollo profesional

al hacer posible la colaboración entre personas distantes gracias a estas nuevas aplicaciones.

Algunos de los servicios que pueden tener aún gran utilidad como recursos y que más se han utilizado en la primera época de Internet los presentamos a continuación.

7.4. El nuevo «software social»: webquest, blogs y wikis

El fenómeno de las **webquest**, **blogs** y **wikis** está resultando que aquella idea inicial de la *aldea global* se torne verdaderamente en global e interactiva. Actualmente, millones de internautas anónimos no dudan en someter a juicio público sus conocimientos, convicciones e ideas en la misma línea que los medios de comunicación de masas más tradicionales.

En el ámbito educativo estamos ante un creciente proceso de socialización de Internet en la que las comunidades de usuarios están por encima de los grandes proyectos institucionales y de acciones puramente individuales. Las denominadas webquest o cazas de tesoros, cuadernos de bitácora o weblogs, y los wikis son propuestas muy atractivas desde el punto de vista didáctico y un tipo de *e-actividad* muy adecuada para los docentes que deseen trabajar el currículum basado en la indagación y la investigación guiadas, contando con Internet (Román y Llorente, 2007).

Se trata de herramientas de gran valor en el marco de un modelo constructivista de aprendizaje y para el desarrollo de competencias básicas para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.

Las tratamos aquí, no ya solo como aportación a su conocimiento y para el desarrollo de las competencias en TIC, sino como herramientas muy útiles desde el punto de vista metodológico, ya que permiten integrar los principios del aprendizaje constructivista, la metodología de enseñanza por proyectos y la navegación web para desarrollar el currículum con un grupo de alumnos de cualquier aula ordinaria.

Las webquest y las «cazas del tesoro»

Las webquest (*webquestions)*, y *«cazas del tesoro»* como se les denomina internacionalmente) es una página web con una serie de cuestiones o interrogantes y un listado de direcciones electrónicas en las que los alumnos han de buscar las respuestas.

El desarrollo de una webquest consiste básicamente, resumiendo las descripciones de Adell (2003) y de Area (2008) entre otros, en una actividad con los siguientes pasos:

1) El profesor ***introduce*** a los alumnos en la información y orientaciones necesarias sobre el tema o problema sobre el que tienen que trabajar, intentando hacer la actividad atractiva y divertida para los estudiantes de tal manera que los motive y mantenga este interés a lo largo de la actividad.

2) Las ***preguntas*** o descripción formal de algo realizable e interesante que los estudiantes deberán haber llevado a cabo al final de la webquest. Es la parte más importante. Se debe procurar que las preguntas provoquen el pensamiento y la reflexión, no limitándose a «copiar y pegar» para responder. Nosotros abogamos por cuestiones que provoquen la indagación y el descubrimiento predominantemente.

3) El ***proceso*** describe los pasos que los alumnos deben seguir para llevar a cabo la tarea, con los enlaces incluidos en cada paso. Las tareas pueden dividirse describiendo los roles que debe asumir cada estudiante.

4) Les proporciona los ***recursos on line necesarios*** para que los alumnos por sí mismos desarrollen el tema. Se trata de una lista de sitios web que el profesor ha localizado para ayudar al estudiante a completar la tarea en lugar de navegar a la deriva.

5) Se suministran ***los criterios con los que los alumnos serán evaluados.*** Los criterios deben ser precisos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de tareas.

6) La mayoría de autores incluyen, al final, ***la gran pregunta*** (*The big Question*, que vemos en todos los ejemplos anglófonos), cuya respuesta no debe aparecer directamente en las direcciones proporcionadas con anterioridad, pero que se pueda responder extrayéndola de los enlaces web facilitados, lo que exige integrar y valorar lo aprendido durante el proceso de búsqueda realizado.

7) Por último, la ***conclusión*** resume la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso de tal manera que extienda y generalice lo aprendido. Con esta actividad se pretende que el profesor anime a los alumnos para que sugieran algunas formas diferentes de hacer las cosas con el fin de mejorar la actividad.

Una caza del tesoro (actividad que se sitúa en un nivel de complejidad por debajo de las quests, además de hablarse de *quest* y *mini-quest,* atendiendo a las edades) es muy útil en educación si el docente desea que los alumnos adquieran información sobre un tema determinado, desarrollando al mismo tiempo competencias relacionadas con el uso de 1as tecnologías de la información y de la comunicación.

Pero una caza del tesoro bien diseñada, según Adell (2003), debe pretender ir más allá de la simple adquisición de pequeñas unidades de información, sobre un tema determinado. Valga el resumen del ejemplo que el mismo autor nos aporta sobre una caza del tesoro sobre Conocimiento del Medio Natural, preparada por una profesora de 4.º de Primaria

Título	Los murcielagos
Introducción	¿Has visto alguna vez un murciélago? Seguro que sí. ¿Sabes que viven prácticamente en todas las regiones del mundo y que hay de muchos tipos? En esta actividad vamos a aprender algunas cosas sobre los murciélagos y sus costumbres. Como verás, son unos animales muy interesantes sobre los que la gente, a veces, tiene ideas equivocadas.
Preguntas	1. ¿A qué especie animal pertenecen los murciélagos? 2. ¿Cuáles son sus características? 3. ¿Cuántas especies de murciélagos hay en la Península Ibérica? 4. ¿Y en las Islas Canarias? Copia y pega tres fotos o dibujos de diferentes especies de murciélagos en tu cuaderno. 5. ¿Cuándo salen los murciélagos (estación del año, hora del día, lugares en los que se les ve, etc.)? 6. ¿En qué consiste la ecolocación? Define los cuatro tipos que existen. 7. ¿Qué es la econavegación de los murciélagos? ¿Qué tipo de murciélagos la realizan? 8. ¿En qué tipo de películas aparecen los murciélagos? ¿Por qué crees que los murciélagos aparecen en estas películas?
Recursos	Se suministran varias direcciones de internet, que aquí no repetimos, sobre los temas: Mamiferos/Principios de la Aeronáutica/Animales/Los Murciélagos/Ecología e Historia Natural/Fauna Ibérica/Mitos y realidades de los murciélagos/Internatura) y una revista (Revista Quercus: Situación actual de los murciélagos en la península Ibérica).
La gran pregunta	Ahora, piensa en todo lo que has aprendido sobre los murciélagos e intenta contestar a esta pregunta: ¿Por qué los murciélagos son beneficiosos para los seres humanos?
Conclusión	Se resume la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso de tal manera que extienda y generalice lo aprendido. Con esta actividad se pretende que el profesor anime a los alumnos para que sugieran algunas formas diferentes de hacer las cosas con el fin de mejorar la actividad.

Las «cazas del tesoro» así formuladas, además de fáciles de crear para el docente y de ser divertidas y motivadoras para los estudiantes poseen un alto valor educativo, porque reúnen una serie de objetivos didácticos que consideramos muy relevantes, particularmente en lo que se refiere a la aportación de las tecnologías al desarrollo de la educación actual.

El propio autor sintetiza algunos de tales objetivos didácticos aportados por diversos autores con los que concordamos:

- Pueden tratar sobre casi cualquier aspecto del currículum y adaptarse a todos los niveles de aprendizaje si los profesores sabemos encontrar en Internet recursos adecuados al tema y edad de los alumnos.
- Desarrollan destrezas básicas de pensamiento como comprensión y construcción de conocimientos.
- Se pueden trabajar competencias, normas, actitudes y valores pidiendo que los alumnos reflexionen sobre las implicaciones personales, sociales, políticas, etc.

- En la medida que la edad lo permita, pueden desarrollar destrezas de alto nivel como el análisis del conocimiento, la aplicación, la organización y estructuración de la información, la interpretación, discusión, comparación o realización de generalizaciones.
- Pueden incluir actividades que obliguen a describir o esquematizar su contenido, hacer resúmenes, tomar notas, etc.
- Proporcionan conocimientos sobre los contenidos y experiencia en el manejo de la red haciendo de Internet una herramienta de aprendizaje.
- Fomentan la autonomía del alumnado en lo que a su propio aprendizaje se refiere, tomando la información de un solo sitio, o localizando por sí mismos las fuentes necesarias para obtener la información.
- Son muy dadas a la promoción del trabajo colaborativo en pequeños grupos.
- Suelen tratarse de actividades motivadoras y divertidas al poder plantearse en forma de juego en las edades oportunas.

Por las mismas razones que aducíamos respecto de los libros de texto, cada docente debería **elaborar sus propias actividades de caza del tesoro**, atendiendo a su proyecto educativo y curricular, a las edades e intereses de sus alumnos e intentando desarrollar en ellos las actitudes, competencias, conceptos, procedimientos o finalidades educativas en general propias de su ciclo, nivel, especialidad, etc. Pero no hay inconveniente en tomar como ejemplo, adaptando convenientemente a lo antes expuesto, las miles de muestras sobre cazas del tesoro que se pueden encontrar en Internet. Bien en español o en inglés si en cualquier buscador localizamos «treasure hunt», «scavenger hunt» o «knowledge hunt».

Los propios portales educativos del Ministerio y muchas Comunidades Autónomas presentan cientos de ellas, elaboradas por profesores de primaria y secundaria y organizados por temas. Sería muy interesante compartirlas, adaptándolas convenientemente y conocer e intecambiar con docentes de otros centros o de otros países y regiones, recogiendo las experiencias interesantes mutuas, en un aconsejable espacio colaborativo docente.

Las weblogs o cuadernos de bitácora

Una weblog o bitácora es simplemente un sistema de publicación de información en Internet con una serie de características que la hacen especial y fácil de usar.

La Wikipedia lo define así:

«Un blog, o en español también un *bitácora*, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. El término *weblog* provie-

ne de las palabras *web* y *log* ('log' en inglés = *diario*). El término *bitácora*, en referencia a los antiguos cuadernos de bitácora de los barcos, se utiliza preferentemente cuando el autor escribe sobre su vida propia como si fuese un diario, pero publicado en Internet».

El 1 de abril de 1997 Dave Winer escribió la que oficialmente se considera la primera entrada de la historia de los weblogs, ya generalizados *blogs,* al crear una página con formato de diario personal y escribir dos palabras subrayadas, como enlaces a otras páginas de Internet que el autor quería destacar y compartir con sus lectores. A partir de ahí surgen no ya los blogs, sino también los *videoblogs, mblogs, fotologs, podcasts, twitters, microblogs* y toda una extensa familia que se va ramificando y que concentra la atención de millones de internautas, rendidos a su poder de seducción, a su capacidad para crear y compartir conocimiento.

Porque la realidad es que está resultando todo un fenómeno social, ya que los *blogs* han permitido a millones de personas tener voz propia y relacionarse con otros. Pero, además, están ejerciendo una importante influencia en la política y en la economía y han revolucionado el periodismo y hasta han cambiado la naturaleza de las propias web. De hecho, los blogs son el área de Internet que más está creciendo en este momento, doblando su volumen cada cinco meses.

Su interés también aumenta continuamente, especialmente en lo que respecta a su uso como herramienta educativa. De ahí que muchos profesores se han visto atraídos por el formato y han aprovechado la publicación de weblogs para desarrollar aspectos de su docencia.

De esta manera se ha dado lugar a un nuevo género que ya se conoce como *Edublog* cuyo uso ha tenido un desarrollo paralelo a la evolución de los weblogs en general. En algunos directorios en español como *Bitacoras.com* encontramos más de 200 blogs clasificados en la categoría de Educación. En el site del Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación español puede verse un tratamiento exhaustivo sobre los blogs, su tratamiento didáctico y, especialmente su aplicabilidad a las diversas áreas y materias del curriculum.

Lo más importante es que se trata de un sitio web donde se publica y lo más significativo es que forma parte de un colectivo, de una comunidad. Porque ninguna weblog puede estar aislada sino que se relacionan mutuamente utilizando la web.

Las **ventajas** más significativas del weblog para su uso en educación, son:

– *Interactividad.* La interactividad y la participación son dos de los pilares en los que se basan los weblogs. Estas características se manifiestan principalmente a través de la posibilidad de que los alumnos hagan comentarios sobre lo que publicamos y a obtener información acerca de los que escriben sobre nosotros en otros weblogs gracias al trackback –traducido como «referencias»–. Estas dos herramientas, comentarios y trackback, permiten

que se pueda generar un debate dentro y fuera del weblog y que sea fácil seguir su discurso.

– *Posibilidad multimedia*. Los blogs pueden soportar también elementos multimedia y permiten incorporar ficheros de sonido, galerías de imágenes, vídeos, etc., dando lugar a genuinos documentos multimedia.

– *Sindicación RSS*, que es la posibilidad de asociar el contenido de otros blogs al nuestro y viceversa, generando una auténtica red virtual de noticias. De este modo, se enriquecen y mantienen actualizados las bitácoras, aunque sus autores no escriban nada durante días.

– *Fácil uso*. Ofrecen una relativa facilidad para ser creados y manejados por cualquier usuario con conocimientos básicos de Internet aún sin tener conocimientos sobre el diseño de páginas web. Esa flexibilidad, junto con su sencillez de manejo, permite que se puedan adaptar a cualquier disciplina, nivel educativo y metodología docente.

– *Gratuito*. A falta de un apoyo institucional que dote de recursos de weblog educativo, los profesores pueden optar por hacer uso de los servidores generalistas gratuitos que operan en español y que pueden suplir esa demanda. Entre estos servicios, destacan los ofrecidos por Ya.com, Bitacoras.com, Diariogratis.com, Acelblog.com y Blogia.com.

– *Acceso desde cualquier lugar*. Toda la gestión y publicación de los weblogs se hace online, por lo que no es necesario vincular su trabajo a un computador determinado. Esto permite que la actividad pueda ser desarrollada desde otros lugares: casa, biblioteca, cibercafé, etc. Lo que supone una gran ventaja tanto para el profesor como para los alumnos.

– *Categorías.* La clasificación del contenido en distintas categorías conceptuales permite organizar el material que se proporciona como recurso de la clase y facilitar su acceso.

– *Enlaces permanentes.* El formato de publicación de los weblogs permite que cada nueva entrada de contenido genere un enlace único y permanente –algo así como una nueva página web–. De esta forma, el contenido nunca es reemplazado sino que queda disponible para su consulta como un elemento individual. El nuevo enlace que se genera con cada nueva actualización queda catalogado y es accesible desde varias vías de búsqueda como son la fecha y la categoría.

Entre los sitios web que, gratuitamente, permiten crear el propio weblog con solo registrarse, podemos recomendar: 1) Blog (***http://es.blog.com***); Universia (***http://www.universia.es/servicios/weblogs***) y Blogger (***http://www.blogger.com***), lugar este último donde también se explica cómo elaborar un *weblog online*.

A partir de todas estas ventajas, la profesora Tiscar Lara (2008) recomienda crear:

- *Un blog de la asignatura*. El profesor puede adoptar el formato weblog para publicar todos aquellos aspectos relacionados con la asignatura (calendario, trabajos, apuntes, enlaces interesantes) y reemplazar a la clásica web de la clase. El propio formato de publicación permite que la actualización de nuevos contenidos sea más sencilla y añade la posibilidad de interacción con los alumnos a través de los comentarios.
- *Un blogs de alumnos.* El profesor puede iniciar a sus alumnos en la configuración y mantenimiento de una weblog individual de acuerdo a una serie de indicaciones en función de los objetivos pedagógicos que quiera lograr con su implementación.

Las wikis, un nuevo espacio social

El término wiki, del hawaiano *wiki.wiki*, rápido, expresión repetida ente los remeros de las canoas, se define en la Wikipedia (http://wsn wikipedia.org) y en otros muchos sitios de Internet para nombrar una colección de páginas web de hipertexto, cada una de las cuales puede ser visitada y editada por cualquier persona que esté registrada (Román y Llorente, 2007). El sitio crece gracias al perpetuo trabajo de una comunidad de usuarios interesada en los mismos temas. Por eso se la ha definido como una especie de ecosistema de personas, prácticas y valores para permitir un ambiente particular.

El primer WikiWikiWeb fue creado por Ward Cunningham en 1995, quien inventó y dio nombre al concepto Wiki, rápido, «la base de datos en línea más simple que pueda funcionar».

Sessums (2006) nos sintetiza muy bien lo que es un wiki:

- Un wiki es una colección de páginas web que pueden ser editadas fácilmente por cualquier persona, en cualquier momento y desde cualquier lugar.
- Las páginas del wiki están, por defecto, abiertas pero se pueden configurar para proporcionar un acceso selectivo, o bien pueden estar totalmente cerradas.
- Los wikis utilizan un lenguaje de marcas muy sencillo que solo requiere un pequeño entrenamiento. Actualmente la mayoría de los wikis ofrecen un editor visual para facilitar la edición.
- Una sencilla base de datos en línea donde cada página es editada fácilmente por cualquier usuario con un navegador web, no se necesita un software especial ni dependemos de un webmaster para crear el contenido.
- Un almacén compartido de conocimiento que está creciendo continuamente y que se enriquece con nuevas aportaciones.
- En un wiki se pueden ver las diferentes versiones de una página, lo que permite observar la evolución de los procesos de pensamiento cuando los usuarios interactúan con el contenido.

Las wikis, como los blogs, son un ejemplo del denominado «software social» porque permiten a los usuarios producir contenidos colaborativamente en la web y compartirlos y porque son también unas excelentes herramientas para aumentar las capacidades sociales y de colaboración humanas, facilitando el intercambio de información y las relaciones sociales. Es cierto que los wikis no han tenido la fuerza de penetración de los blogs, aunque servicios como wikispaces han facilitado muchísimo su uso y extensión, sobre todo por la incorporación de editores intuitivos.

Es similar a una weblog en estructura y lógica, pero se permite a cualquiera editar sus contenidos, aunque hayan sido creados por otros autores.

Un wiki se puede convertir en un blog, pero un blog no puede llegar a ser un wiki. En la siguiente tabla, Domenech (2006) nos establece otras diferencias entre un blog y un wiki.

Blog. Individual	Wiki. Colectivo
El contenido es estático (editable).	El contenido es dinámico (en constante revisión).
Se estructura en entradas indexadas por fechas o etiquetas visibles en los menús laterales.	Se estructura en páginas indexadas en el menú lateral.
Es cronológico. Las entradas se ordenan cronológicamente en orden inverso.	Es intemporal. Padece modificaciones relacionadas con la actualización de los contenidos, independientemente de la fecha.
Se presenta en «modo pergamino».	Se presenta en «modo página».
Se establece una interacción externa con los visitantes a través de los comentarios (modo discusión).	Se establece una interacción interna en los usuarios editores (modo documento).

Se sabe que un wiki se caracteriza por la posibilidad de mantener páginas web simples o complejas de manera colaborativa entre diferentes usuarios, siendo este carácter compartido lo que les imprime un valor añadido**.** La conocida **Wikipedia** es el wiki por excelencia. La aplicación a la que debe su mayor fama ha sido la creación de enciclopedias colaborativas, género al que pertenece el citado wiki.

Wikipedia es una enciclopedia libre, iniciada en 2001 y basada en la tecnología wiki. Los contenidos de la Wikipedia son creados y editados en línea por los usuarios. Se trata de un sitio web que puede ser editado fácilmente y con un gran número de enlaces a otras páginas. En el wiki no existe interfaz específico de administración, sino que todas las acciones se realizan en la misma página web que ven los usuarios.

Es reconocido por todos el **valor didáctico** de los wikis**.** Los wikis encierran la capacidad de complementar, mejorar y añadir nuevas dimensiones colaborativas al aula. Pensar en un wiki es pensar en trabajar en equipo, luego es

Figura 7.4

esta característica la que debe condicionar el uso educativo que le demos a los mismos.

Pero el éxito de los wiki se basa, a nuestro juicio, en el hecho de ser una herramienta excelente para el soporte del trabajo en grupo, ya que sus páginas constituyen un documento hipertexto que un grupo de usuarios puede consultar, editar y ampliar simultáneamente.

Al igual que las webquest y weblogs, los wikis son igual de fáciles de poner en funcionamiento. Con ellos podemos desarrollar, de manera colaborativa, los contenidos de una asignatura y elaborar nuestro propio libro de texto.

Las características de los wikis les hacen ser apropiados para el aprendizaje colaborativo y, en concreto, para las *«comunidades de prácticas»*, que son espacios virtuales que comparten un interés común y se constituyen con grupos sociales al fin de desarrollar un conocimiento especializado con aprendizajes basados sobre experiencias prácticas. Las comunidades virtuales de práctica proporcionan una excelente herramienta para el aprendizaje y el desarrollo profesional al hacer posible la colaboración entre personas distantes.

Muchos centros educativos están utilizando el wiki para disponer de un portal en su centro y para que los profesores puedan disponer de espacios en los que trabajar con sus alumnos. Pueden encontrarse fácilmente innumerables de ellos en la red.

7.5. Inconvenientes de Internet

Internet es un medio de comunicación y de acceso a la información tan poderoso que no dudamos debe entrar en los centros educativos, salvo que deseemos mantener una escuela ligada aún al siglo XX. Pero tampoco Internet es la panacea, ni siquiera es un medio educativo conveniente en todas las situaciones pues junto a cantidades tan ingentes de información también contiene mucho contenido nada educativo, que aunque no aparece en nuestra pantalla si no se solicita intencionadamente, hay muchos niños y jóvenes a los que se les puede dañar impunemente.

Siempre se ha hablado también del problema de la «desorientación» de los posibles usuarios cuando se accede a un espacio amplio de información hipermedia, o a la dificultad de encontrar la información que los propios usuarios necesitan en un momento determinado. Esta torcida navegación, además de poder provocar la «desorientación» del estudiante, puede conducir en el peor de los casos a una especie de «cultura mosaico», ni más ni menos que la que puede causar el acceso a múltiples canales de televisión que tienen casi todos nuestros niños o adolescentes. Debe tenerse en cuenta, además, la posible influencia de las posibles preferencias de aprendizaje de los alumnos tratadas anteriormente.

La incorporación de estas tecnologías a la educación parece imparable y no se han detenido las posibilidades, sino que hay que estar preparados para espectaculares novedades en poco tiempo. Mientras tanto, no debemos desempeñar el papel de meros espectadores en el campo educativo. Aunque sean muchos los problemas (lingüísticos, financieros, educativos, mentales o culturales), como acabamos de reconocer. Habrá que ir buscando soluciones, porque no es que no parezca conveniente, es que parece imposible quedarse al margen.

ACTIVIDADES

1) **Atendiendo a la clasificación presentada en el capítulo, identifica, clasifica y justifica el uso de cada uno de los siguientes medios en el ámbito educativo en distintas situaciones curriculares**

2) **Analizar una noticia de actualidad**

Solicitar a los alumnos que graben noticiarios de tres cadenas diferentes; luego se seleccionarán las imágenes correspondientes a una noticia y una vez visionadas varias veces, se discutirá sobre los diferentes tratamientos que reciben: titulares, imágenes, secuenciación de los hechos... Se puede hacer un análisis con mayor profundidad planteando cuestiones como las siguientes:

¿Quién informa? ¿Qué hecho nos transmite? ¿Cuándo se informa? ¿Por qué se nos cuenta?¿Cómo nos la presenta? etc. y discutir sobre los condicionamientos de los medios y de los periodistas frente a las tareas educativas.

3) **Participación en un wiki**

- Entrar en Wikipedia (http://es.wikipedia.org). En la columna de la izquierda puedes localizar artículos publicados en la enciclopedia, los cuales podrás leer y editar, aportando al mismo lo que desees, que es el objetivo de esta actividad.

  Habrás observado que al inicio y a la derecha de cada párrafo te ofrece la posibilidad de editar e introducir tus aportaciones.

- Cuando tengas decidida la información que desees introducir, deberás hacer clic en «editar» que aparece a la derecha del título del apartado correspondiente.
- Aparecerá un editor online donde debes escribir tu aportación.
- Una vez acabado, haces click en «grabar la página» y comprobarás que automáticamente queda publicada tu información en la web del tema elegido.

4) **Multimedia de Internet**

Realizar una búsqueda en Internet de materiales gráficos, imágenes, dibujos, ilustraciones, fotos, música, fragmentos de películas, etc. sobre la temática objeto de trabajo de una semana e incluirlas, secuenciadas, en un documento multimedia con un mensaje que resuma el tema trabajado. O, con el mismo trabajo, crear una revista en Internet.

5) **Trabajar con westquest**

Buscar tres webquest relacionadas con contenidos propios del área de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio de la etapa de Educación Primaria. Una vez localizada dicha información, completar la siguiente tabla.

Ejemplos de Webquest	*Webquest 1 (Área de lengua)*	*Webquest 2 (Área de Matematicas)*	*Webquest 3 (Área de Conocimiento del Medio)*
Curso o ciclo al que va dirigido			
Contenidos específicos que se trabajan			
Recursos que se utilizan			
Tareas que se demandan			
Ubicación web (link)			

AUTOEVALUACIÓN

1) Los recursos o medios simbólicos son:

a) Los objetos que pueden servir de experiencia directa al alumno por poder acceder a ellos con facilidad.

b) Los propios del centro, cuyo único y prioritario destino es colaborar en los procesos de enseñanza.
c) Los que pueden aproximar la realidad al estudiante a través material impreso o a través de las nuevas tecnologías.
d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

2) El profesor es considerado como un técnico ejecutor de las prescripciones administrativas en:
a) En el modelo técnico de currículum.
b) En el modelo práctico o de proceso.
c) En el modelo democrático.
d) Ninguna de las respuestas anteriores son correctas.

3) Las computadoras son:
a) Instrumentos didácticos.
b) Instrumentos didácticos y comunicativos.
c) Instrumentos de comunicación que pueden utilizar los profesores con finalidades instructivas.
d) Programas comunicativos con esencialmente educativas.

4) El blog individual:
a) Se estructura en páginas indexadas en el menú lateral.
b) Se presenta en «modo página».
c) El contenido es dinámico (en constante revisión).
d) Ninguna de las respuestas es correcta.

5) Cuando los profesores tienen responsabilidades en el proceso de elaboración, desarrollo, investigación y control del currículum y se otorga un protagonismo considerable a los centros educativos y a los equipos docentes, estamos hablando de:
a) Un modelo curricular técnico.
b) Un modelo curricular práctico.
c) No hablamos de ningún modelo curricular.
d) Ninguna de las respuestas anteriores correctas.

6) Atendiendo a sus posibles usos, Internet es un medio de comunicación y de acceso a la información:
a) Conveniente para todas las situaciones y edades puesto que aparecen muchos contenidos educativos.
b) No conveniente para todas las situaciones educativas, debido a que contiene información que puede dañar a niños y jóvenes.
c) Conveniente para todas las edades y situaciones educativas en la medida que permite orientar al alumno hacia sus preferencias de aprendizaje.
d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

7) De qué tipo de recurso didáctico estamos hablando si decimos: 1) Fomenta la flexibilidad y la espontaneidad de los docentes, 2) Permite al profesor concentrarse más en sus alumnos y atender sus preguntas, 3) Se trata de un recurso muy adecuado para una metodología constructivista.
   a) De una «caza del tesoro».
   b) Del vídeo.
   c) De una wiki.
   d) De la pizarra electrónica.

SOLUCIONES

1) c 2) a 3) c 4) d 5) b 6) b 7) d

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (2003): Internet en el aula: a la caza del tesoro. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 16/Abril 03. Disponible en: *http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.htm*

AGUADED, L. y DÍAZ, R. (2008): La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social* 63, 121-139. Disponible en: *http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/12_19_Huelva/Aguaded.html.*

ALONSO, C. y GALLEGO, D. (1996) Formación del profesor en Tecnología educativa. En *Integración curricular de los recursos tecnológicos.* Madrid, Oikos-Tau. 31-64.

AREA, M. (1999): Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum, en J. M. ESCUDERO (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum, Op. cit.* 189-204.

AREA, M, (2008): *Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de internet* **.** Extraído de: *http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/webquest.pdf*

BARROSO, J. y ROMERO, R. (2007): Los multimedia e hipermedia. Uso, diseño y producción en los procesos de formación. En J. CABERO (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Op. cit.* 156-168.

BARTOLOMÉ, A. (1999): *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona.

BLÁZQUEZ, F. (1989): El material didáctico. Los libros de texto, en O. SÁENZ (Dir.): *Organización Escolar.* Madrid, Anaya.

BLÁZQUEZ, F. (1994): Los Recursos en el Currículo. Medios Audiovisuales, en O. SÁENZ (Dir.): *Didáctica General. Una perspectiva curricular*. Alcoy. Marfil. 501-527.

BLÁZQUEZ, F. (1995): Los medios tecnológicos en la acción didáctica. En J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y O. SÁENZ (Coords.): *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Op. cit.* 69-92.

BLÁZQUEZ, F. (Coord.) (2001): *Sociedad de la información y Educación*. Mérida. Consejería de Educación. Junta de Extremadura.

BLÁZQUEZ, F. (Coord.) (2003): *Las nuevas tecnologías en los centros educativos.* Mérida. Consejería de Educación. Junta de Extremadura.

CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa*. Barcelona: Síntesis.

CABERO, J. (Coord.) (2007): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. McGraw Hill.

CABERO, J. y ROMERO, R. (Coords.) (2007): *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona. UOC.

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Vol. 1.º La sociedad red*. Madrid. Centro de estudios Ramón Areces.

DOMÉNECH, L. (2006): Wikispaces para docentes. Una guía para dar tus primeros pasos en Wikispaces. Disponible en: *http://wikiseducatius.wikispaces.com/Blocs+i+wikis.*

ESCUDERO, J. M. (1995): La integración de las nuevas tecnologías en el curriculum y el sistema escolar, en J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y O. SÁENZ (Coords.): *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Op. cit.* 397-412.

FERRÉS, J. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*, Barcelona. Paidós.

GALLEGO, D. y ALONSO, C. y (Eds.) (1999): *Multimedia en la web*. Madrid, Dykinson.

GIMENO, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, *194*. 10-15.

LARA, T. (2008): *Blogs* para educar.Usos de los *blogs* en una pedagogía constructivista. Disponible en: *http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=2&rev=65*

MAJÓ, J. y MARQUÈS, P. (2001) *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Ciss-Praxis.

MARQUÈS, P. (2008): *La pizarra digital interactiva*. Disponible en: *http://dewey.uab.es/pmarques/pizarra.htm*

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1996): Tecnología educativa y diseño curricular. En C. ALONSO y D. GALLEGO (Coords.): *Integración curricular de los recursos tecnológicos. Op. cit.* 13-30.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L.(Coords.) (1990): El Curriculum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid. UNED.

POSTMAN, N. (1991): *Divertirse hasta morir*. Barcelona. Tempestad.

PRATS, J. (2002): Internet en las aulas de educación secundaria. En VV.AA., *Internet y la enseñanza de la historia*. Barcelona. Graó. 5-16.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y SÁENZ, O. (Coords.) (1995): *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy, Marfil.

ROJAS ORDUÑA, O. I. (2005): *Blogs. La conversación en internet que está revolucionando medios, empresas y ciudadanos*. Madrid. ESIC.

ROMÁN, P. y LLORENTE, M. C. (2007): Internet aplicado a la educación: diseño de webquest, blogs y wikis. En J. CABERO y R. ROMERO, *Diseño y producción de TIC para la formación. Op. cit.* 61-94.

ROMÁN, P. y LLORENTE, M. C. (2007): El diseño de vídeos educativos: el vídeo digital. En J. CABERO y R. ROMERO, *Diseño y producción de TIC para la formación. Op. cit.* 61-94.

SALINAS, J. (1999): Multimedia en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Elementos de discusión. *Ponencia en el Encuentro de Computación Educativa*. Santiago de Chile. Disponible en: *http://www.uib.es/depart/gte/multimedia.html*

SAN MARTÍN, A. (2000): Los nuevos formatos del saber: un desafío para la escuela. *Cultura y Educación*. 20, 39-50.

SARTORI, G. (1997): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.

SEVILLANO, M. L (Coord.) (2003): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. UNED.

SESSUMS, C. D. (2006): *What's a Wiki? Teaching & Learning With Technology*. Disponible en: *http://onewisdom.pbwiki.com/WhatsaWiki*

TORRE, A. (2006): Web educativa 2.0. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* Núm. 20. Disponible en: *http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm*.

PARTE III

ENFOQUES EN LA ACCIÓN DIDÁCTICA

8. La evaluación en educación 243

9. Características e instrumentos de evaluación en las Etapas de Educación Infantil y Primaria 271

10. Enfoque didáctica para la globalización y la insterdisciplinaridad 293

11. Enfoque didáctico para la individualización 321

12. Enfoque didáctico para la socialización 353

CAPÍTULO 8

La evaluación en educación

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Breve historia del concepto de evaluación
4. Tipos de evaluación
   - 4.1. Evaluación inicial o diagnóstica
   - 4.2. Evaluación final o sumativa
   - 4.3. Evaluación formativa
   - 4.4. La evaluación procesual como síntesis de los momentos de la evaluación
5. Características de la evaluación educativa
6. Modelos de evaluación
   - 6.1. Modelos cuantitativos
   - 6.2. Modelos cualitativos
   - 6.3. Hacia un modelo integrador
7. Objetos de la evaluación
   - 7.1. La evaluación del currículum
   - 7.2. La evaluación del profesorado
   - 7.3. La evaluación de centros
8. Síntesis

Autoevaluación

Actividades

Bibliografía

Florentino Blázquez Entonado y Manuel Lucero Fustes

1. Introducción

En los últimos tiempos, los estudios sobre evaluación han alcanzado una notable expansión en todo el mundo, desarrollándose nuevos modelos evaluativos y nuevos objetos de la propia evaluación. Y aún siendo la evaluación una de las acciones más propias de los sistemas educativos, ésta ha sufrido importantes cambios en los últimos años.

El primero es el creciente interés que cobra la misma en tantos otros sectores de la sociedad. Otra es su extensión en el mismo ámbito educativo, pues se generaliza la idea razonable de que no se debe circunscribir la evaluación a los alumnos, ya que la evaluación ha de estar referida a todos los elementos que intervienen en la acción educativa.

Un nuevo cambio se refiere a la distribución de responsabilidades relativas a la elaboración y selección de criterios y procedimientos y a la toma de decisiones subsiguientes a la misma, todo lo cual se democratiza y se abre a la participación.

También se han producido cambios respecto de las clásicas funciones que ha tenido hasta ahora la evaluación y que colaboran en conferir a la educación las garantías de su bondad por parte de los sistemas sociales. Y esto no es más que una consecuencia negativa sobre el valor de los exámenes que se han constituido desde hace tiempo en el eje crucial del sistema, cuando sólo deberían ser un instrumento para el mejor funcionamiento del mismo.

Por último, también ha ocurrido que la evaluación ha resaltado el mito del mérito y ha legitimado al sistema escolar como reproductor del propio sistema social en el que opera y en el que la evaluación ocupa un lugar preeminente. En este mismo sentido hay que entender la importancia de la evaluación como factor determinante de la estructura de poder que condiciona toda relación educativa. Según esta teoría, contraria a la «humanista», la evaluación se constituye en una función «opresora» frente a imposibles modos de relación personal entre iguales.

Frente a esta última consideración, hoy se abre paso un tipo de evaluación basada en el diálogo y la negociación. El carácter participativo y abierto de la sociedad actual está posibilitando la concepción de la evaluación basada en el diálogo entre sus actores. Efectivamente, como señalaba Freire (1998), el diálogo es la forma de relación humana y social y el medio de transformación del hombre y del mundo. Y aunque las partes implicadas en el diálogo no sean necesariamente iguales en autoridad, eso no debe impedir que exista una cierta simetría porque cada una tiene algo que aprender de la otra y algo que enseñarle.

Aunque a lo largo del tema tratemos de otros objetos de la evaluación, en un manual de Didáctica para maestros y futuros maestros hay que afirmar, de entrada, que la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, sea cual fuere el sistema educativo en vigor, ha de constituir un instrumento de acción pedagógica que favorezca la mejora de todo el proceso educativo.

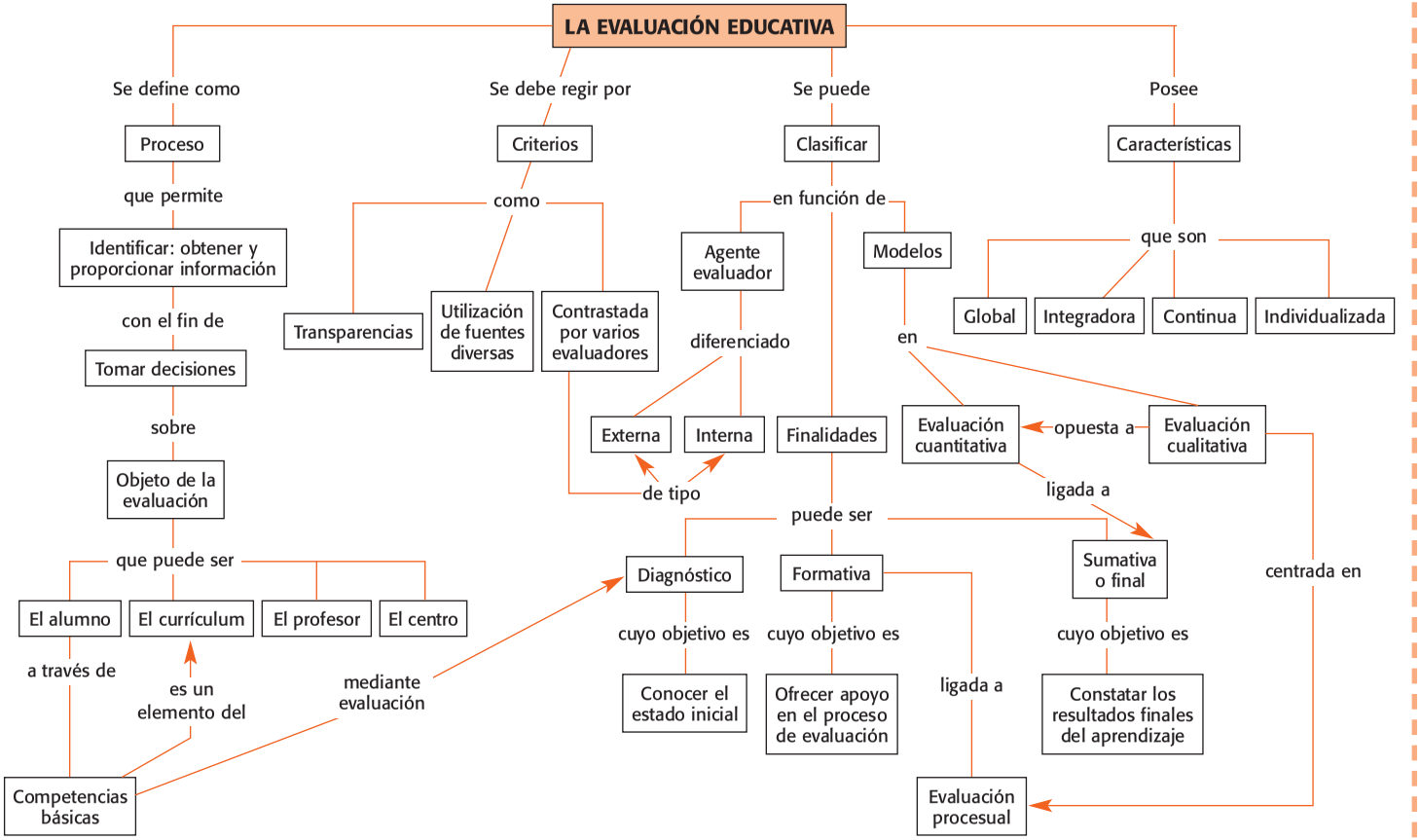


Figura 8.1. Mapa conceptual

De todo ello, del significado de la evaluación en todas sus dimensiones, de su consideración como proceso y de la exigencia de un sentido global de la misma, se generan suficientes criterios para realizar prácticas evaluadoras coherentes y esa es la intención de este capítulo.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Reflexionar sobre las expansiones de campo que ha tenido la evaluación, así como sobre el desarrollo del propio concepto en la actualidad en el que priman valores de diálogo y participación.
2) Conceptuar la evaluación como un proceso y dar un sentido global a la misma, generando suficientes criterios para realizar prácticas evaluadoras coherentes en los centros educativos.
3) Distinguir entre los diferentes momentos de la evaluación y las funciones respectivas.
4) Presentar los principales modelos o paradigmas de evaluación, con el fin de que el estudiante aprecie las diferencias entre los métodos y prácticas evaluadoras de uno y otro modelo.
5) Plantear los rasgos generales de otros ámbitos de la evaluación: del currículum, de los centros, y de los profesores, como ámbitos importantes en el ámbito educativo, junto a la evaluación de los alumnos.

3. Breve historia del concepto de evaluación

Como una parte importante de los procesos educativos que es, la evaluación ha estado sujeta a la variabilidad de las teorías mantenidas sobre el concepto de educación. Y tantas cuantas definiciones se han dado sobre el hecho educativo, han transportado los respectivos matices al ámbito de la evaluación.

Sin pretender hacer un recorrido exhaustivo sobre el concepto de evaluación, que puede verse, por ejemplo, en Tejada (1999) señalaremos algunos hitos importantes del desarrollo del concepto.

Uno de los padres de la evaluación desde el punto de vista científico es R. W. Tyler, que pretendiendo examinar la efectividad de ciertos currículum innovadores y las estrategias para su desarrollo, lo que pretende conocer es «en qué medida son alcanzados los objetivos educativos diseñados». Tyler (1969) es fiel exponente de un grupo de autores que la conciben como un proceso sistemático para determinar hasta qué punto logran los alumnos los objetivos de la educación. Y de sus planteamientos se derivan ciertos matices que comienzan a caracterizar al concepto de evaluación para siempre, como que:

1) La evaluación es un proceso.

2) Evaluar no es medir o recoger información, sino también valorar la información recogida.

3) Los objetivos son un criterio de referencia para evaluar

Más tarde Cronbach (1963), rechazando el planteamiento tyleriano de los objetivos previamente establecidos, coloca como punto de partida de la evaluación el tipo de decisión a la que la evaluación pretende servir y la define como *«el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones»*.

Scriven (1967) que describe la evaluación como el «*proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa*», reitera el valor prioritario de las decisiones, pero realiza otras aportaciones conceptuales interesantes distinguiendo entre evaluación formativa y evaluación sumativa, conceptos que más tarde trataremos.

Cronbach y Scriven hablan ya de una evaluación más sistemática, con fines también heurísticos y orientadores al tiempo que rechazan abiertamente la naturaleza crítica de la evaluación y abogan por un planteamiento del evaluador como «*un educador cuyo éxito ha de ser juzgado por lo que los demás aprenden*» (Cronbach,1980), más que como un juez que decide quién actúa bien o mal.

Mager (1962) la define como el «*acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación*».

Otros dos prestigiosos especialistas, Stufflebeam y Shinkfield (1987), nos proporcionan una definición bastante comprensiva y próxima al concepto actual de avaluación, como «*el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación y la realización de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados*».

Igualmente conocida es la de Tenbrick (1984): «*proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones*».

La conexión entre la evaluación y la toma de decisiones en educación es un principio ampliamente aceptado por la evaluación moderna, siendo el principal representante de esta propuesta Stufflebeam (1987), el cual define la evaluación como el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas su decisión. En cualquier caso, en las definiciones que hemos aportado aparecen tres constantes: 1) obtención de información; 2) formulación de juicios y 3) toma de decisiones.

En una línea muy similar, Guba y Lincoln (1981) sugerían que la evaluación «*de interés naturalista*» debe ser implementada a través de un proceso que incluya los siguientes cuatro estadios:

1) Iniciación y organización de la evaluación.

2) Identificación de las cuestiones principales e interrogantes a plantear.

3) Recogida de la información necesaria.

4) Resultados sobre los que ha de informarse y recomendaciones que deben ser efectuadas.

En todo caso, intentando ser un poco más explícitos podríamos agrupar un conjunto de elementos que amplían el esquema básico y ayudan a conformar hoy el concepto de evaluación:

Concepto actual de evaluación
1) Se trata de un proceso sistemático y organizado, científico y contextualizado.
2) Con presencia de especificaciones o normas sobre los atributos que se pretenden valorar.
3) La recogida de información sobre la diferencia entre lo previsto y lo logrado.
4) El oportuno juicio de valor sobre ello.
5) La toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica

Tabla 8.1. Ideas básicas sobre el concepto actual de evaluación.

La toma de decisiones implica, para algunos, la consiguiente comunicación de los resultados, incluso como aspecto esencial de la misma para dar sentido completo al proceso. De acuerdo con este nuevo espíritu, pensamos que debe existir una cierta relación personal entre los evaluadores y los evaluandos, tanto al principio para identificar las necesidades de la evaluación, como al final para comunicar los resultados de la misma.

4. Tipos de evaluación

Las múltiples perspectivas bajo las que puede ser considerada la evaluación, así como las funciones que en cada caso pueda cumplir, han dado lugar a diferentes denominaciones o tipos de evaluación:

1) En función del agente evaluador:

   a) *Interna:* Es la que se realiza desde el punto de vista del protagonista (sea un centro, los profesores o los propios alumnos).

   b) *Externa:* Es aquella que efectúa el docente o, en su caso, el experto en evaluación, utilizando técnicas adecuadas, tratando de comprobar lo encomendado.

   Cuando combinamos la evaluación externa con la interna para evaluar un centro en su conjunto, por ejemplo, las aportaciones de mayor valor no tienen por qué ser del evaluador externo ni tampoco del que se autoevalúa (sea centro, alumno o profesor) o evaluador interno. Lo más probable es que como mejor aparezca la verdad sea a través del diálogo entre las partes.

2. En función de las finalidades y momentos en los que se realizan: a) evaluación diagnóstica; b) evaluación formativa y c) evaluación sumativa.

Lo podemos ver muy brevemente en el cuadro siguiente:

Tipos	Momento en el que se realiza	Funciones
Diagnóstica	**Inicial**	– Conocer el punto de partida del alumno. – Facilitar el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. – Diseñar nuevos aprendizajes.
Formativa	**Continuo**	– Seguir el ritmo de aprendizaje de los alumnos. – Constatar el proceso de aprendizaje. – Modificar estrategias a lo largo del proceso.
Sumativa	**Final**	– Permite comprobar el grado en que el alumno alcanzó los objetivos previstos. – Constatar la consecución de objetivos.

Tabla 8.2. Clasificación de los tipos de evaluación según sus finalidades y momentos.

4.1. Evaluación inicial o diagnóstica

La evaluación inicial o diagnóstica tiene como finalidad lograr un conocimiento inicial del alumno con el objeto de colaborar en la mejora de su aprendizaje o acomodar las estrategias didácticas a sus capacidades e intereses. Ofrece una información imprescindible para poder acomodar las actividades docentes al ritmo del alumno (Tejada, 1999).

Este concepto cobra importancia desde el punto de vista constructivista, pues esta modalidad de evaluación permite averiguar las ideas previas de los alumnos respecto a un determinado tema, lo que permitirá diseñar la enseñanza teniendo en cuenta dichos conocimientos, de manera que los alumnos puedan construir explicaciones de la realidad cada vez más ajustadas a los datos que obtienen de la experiencia y a las explicaciones que derivan del conocimiento científico.

4.2. Evaluación final o sumativa

La evaluación sumativa tiene como objetivo fundamental el control de los resultados del aprendizaje. Ha de permitir determinar si se han conseguido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas previstas. Al controlar solamente la calidad del producto final (por eso se llama evaluación final) no tiene posibilidad de intervenir a lo largo del proceso ni, por ello, modificarlo, pero sí nos permite emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la si-

tuación en que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los objetivos propuestos. La toma de decisiones se orienta a la certificación y o promoción.

Este tipo de evaluación pretende recoger datos que nos permitan emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los objetivos propuestos. Además la información que nos proporciona la evaluación final nos ha de servir para reorientar y mejorar el proceso de aprendizaje y para detectar necesidades propias de aquellos alumnos que requerirán el diseño de un tipo específico de intervención pedagógica.

En nuestra opinión, se ha de considerar estrechamente vinculada a la formativa ya que ha de permitir el análisis y la valoración de todo el proceso educativo. Como es lógico, se realiza al final de etapa, ciclo, o unidad didáctica para comprobar el logro de los objetivos didácticos propuestos.

4.3. Evaluación formativa

La evaluación formativa pretende modificar y perfeccionar, durante el mismo proceso a evaluar, todo lo que no se ajusta al plan establecido o se aleja de las metas fijadas. En su planteamiento formativo, la evaluación es usada para apoyar o reforzar el desarrollo continuado de un programa o persona con el fin de provocar la reorientación de la conducta de cada uno. En educación supondría evaluar el proceso completo que el alumno sigue en sus tareas para introducir, sobre la marcha del mismo, las modificaciones oportunas, que podrán referirse a la intervención del profesor, al ajuste de la temporalización, a cambio de actividades, etc.

Este tipo de evaluación requiere aplicar estrategias e instrumentos diversos que permitan determinar el punto donde se encuentra el alumno antes de plantear una nueva situación de aprendizaje. La práctica de esta evaluación se concreta, frecuentemente, con el uso de la observación sistemática con el fin de facilitar la obtención de información que permita actuar en el proceso de desarrollo de las capacidades del alumnado.

4.4. La evaluación procesual como síntesis de los momentos de la evaluación

Hemos hablado de distintos e importantes momentos de la evaluación que se concretan en la inicial, final y formativa.

En el marco del modelo curricular de proceso, el concepto de evaluación procesual se encuentra íntimamente vinculado al de evaluación formativa y continua. En un sentido amplio, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje re-

quiere, por un lado, una supervisión constante del aprendizaje del alumno y, por otro, la adaptación y regulación recurrente de la respuesta educativa a esas condiciones de aprendizaje que se detecten en cada momento. Ahora bien, no toda la evaluación «continua» es siempre «procesual»; así como tampoco la dimensión «formativa» de la evaluación deriva únicamente de la valoración de los procesos internos y propios del aprendizaje de cada alumno. En un sentido más restringido, la característica auténticamente distintiva del concepto de evaluación procesual reside en su propio objeto: los procesos internos y las estrategias de aprendizaje que posibilitan las sucesivas adquisiciones educativas.

A partir de las aportaciones de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, los nuevos enfoques de la evaluación educativa se dirigen, no solo a comprobar si el alumno ha asimilado unos determinados contenidos, sino sobre todo a valorar si esos contenidos han facilitado el desarrollo de capacidades o componentes cognitivos (procesos, conocimientos previos, estrategias, destrezas...) que hacen posible la adquisición de una capacidad en particular o la capacidad general de aprender a aprender.

Es este sentido «restringido» el que nos puede mostrar el camino más sólido para superar la supuesta antinomia procesual-final. La evaluación sumativa o final está dirigida a determinar el grado de dominio del alumno en un área de aprendizaje. La evaluación procesual puede ser, sin embargo, inicial, progresiva o final, según el momento en que evaluemos los procesos, conocimientos y estrategias de aprendizaje que requiere la asimilación de unos contenidos o el desarrollo de una capacidad (Blázquez y otros, 1998b).

En cualquier caso, todos los momentos de la evaluación se han de considerar estrechamente vinculados; no se puede considerar la evaluación sumativa sin vincularla a la formativa, dado que esta permite el análisis y valoración de todo el proceso educativo, ni se entiende bien la inicial sin la final y viceversa. Del mismo modo que la procesual, como indica su denominación, afecta a todo el proceso.

Criterio de clasificación	Tipos de evaluación	Objetivos
En función del agente evaluador	Interna	Realizar una valoración desde el punto de vista protagonista (sea un centro, los profesores, los alumnos).
	Externa	La efectúa el docente o el experto en evaluación sobre un objeto determinado a evaluar.
En función del momento y la finalidad	Inicial o diagnóstica	Lograr un mayor conocimiento del alumno para colaborar en la mejora de su aprendizaje.
	Sumativa o final	Controlar los resultados del aprendizaje.
	Continua o formativa	Analizar con preferencia las diversas variables que ayudan o interfieren en el proceso didáctico.

Tabla 8.3. Cuadro resumen de los tipos de evaluación.

5. Características de la evaluación educativa

Independientemente de la legislación que la regule en cada momento los principios y criterios que regulan la evaluación de los alumnos deben dirigirse a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que la evaluación ha de estar integrada en el proceso educativo.

Desde una perspectiva muy consensuada en el mundo educativo, la evaluación ha de ser continua, global e integradora y al mismo tiempo ha de constituir un instrumento de acción pedagógica que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo de los alumnos. El concepto actual de evaluación al que nos hemos referido no se reduce a evaluar aprendizajes, sino que también requiere la evaluación de aquellas variables psicológicas tales como la inteligencia, el desarrollo afectivo y social, las aptitudes, etc., aspectos que intervienen de modo muy importante en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la globalidad la evaluación ha de fijarse más en el desarrollo de capacidades generales de los alumnos que en los conocimientos concretos.

Además de continua y global, la evaluación también ha de ser individualizada, para lo cual ha de basarse en el conocimiento y análisis del proceso madurativo del alumno. La evaluación global, continua e individualizada, ha de permitir adaptar continuamente las estrategias pedagógicas a las características de los alumnos. En términos generales, todo proceso de evaluación ha de ser, si es posible:

Criterio del proceso de evaluación
a) Proceso transparente.
b) Utilización de fuentes de información diversas.
c) Evaluación contrastada por varios evaluadores y desde diversas perspectivas.
d) Concreción del proceso de evaluación.

Tabla 8.1. Ideas básicas sobre el concepto actual de evaluación.

Asimismo, para que la evaluación resulte útil en una sociedad participativa, debe plantearse de tal modo que sea (Álvarez y López, 1999):

1) *Cooperativa*. Es decir, que todos los que intervienen en el proceso educativo tienen que ofrecer sugerencias y prestar colaboración.

2) *Integrada*. Todos los responsables del centro realizarán una labor de integración de sus tareas, para que no se dispersen esfuerzos ni objetivos.

3) *Flexible*. No se planteará de forma rígida, sino abierta a los cambios, de modo que se adecue a las nuevas exigencias de los alumnos y de la sociedad.

4) *Permanente*. No debe sufrir interrupciones, estimulando a todos los participantes en los procesos educativos a realizar esfuerzos constantes de actualización teórica y práctica.

Entendemos que la valoración global del objeto de la evaluación debería llevarse a cabo en estrecha colaboración con todos los participantes, a través del diálogo como mecanismo indispensable para conocer las circunstancias específicas en las que se ha desenvuelto la acción a evaluar y a las que debe referirse el informe de evaluación.

6. Modelos de evaluación

Cada modelo de evaluación parte de unos presupuestos teóricos que definen su concepción sobre la enseñanza, y debe proponer unos procedimientos metodológicos coherentes con los puntos de partida.

Básicamente dos son los grandes bloques de modelos en los que se ha centrado la atención de los epistemólogos: los modelos cuantitativos y los modelos cualitativos. Cada uno de ellos se fundamenta en paradigmas distintos que implican distintas concepciones de la realidad, diversas maneras de entender la ciencia o la naturaleza del conocimiento científico e incluso de los procedimientos para comprender los fenómenos humanos.

Los modelos cuantitativos se centran básicamente en la evaluación de logros de los objetivos, desde una concepción un poco empobrecida de la evaluación, que solo está interesada en los rendimientos académicos, teniendo muy poco en cuenta los procesos ocurridos para llegar a ello.

Los modelos cualitativos se dirigen a valorar los procesos más que los resultados e intenta valorar los hechos humanos tal como se viven en su propio contexto.

Nosotros presentaremos los rasgos esenciales de uno y otro modelo, aunque dada la complejidad que presentan los fenómenos educativos es necesario recurrir a ambos, porque bien empleados en muchos de los problemas de la evaluación, pueden complementarse.

6.1. Modelos cuantitativos

Como consecuencia del desarrollo de perspectivas cuantitativas y dentro del paradigma «tecnológico», se pueden distinguir distintos modelos de evaluación: 1) por objetivos de comportamiento y 2) toma de decisiones. A continuación resumiremos las características principales de cada uno de ellos.

1) *El modelo de evaluación por objetivos de comportamiento*. Este ha sido el modelo más divulgado y utilizado por los docentes, pero a la vez el más criticado porque los comportamientos externos, que es su principal obje-

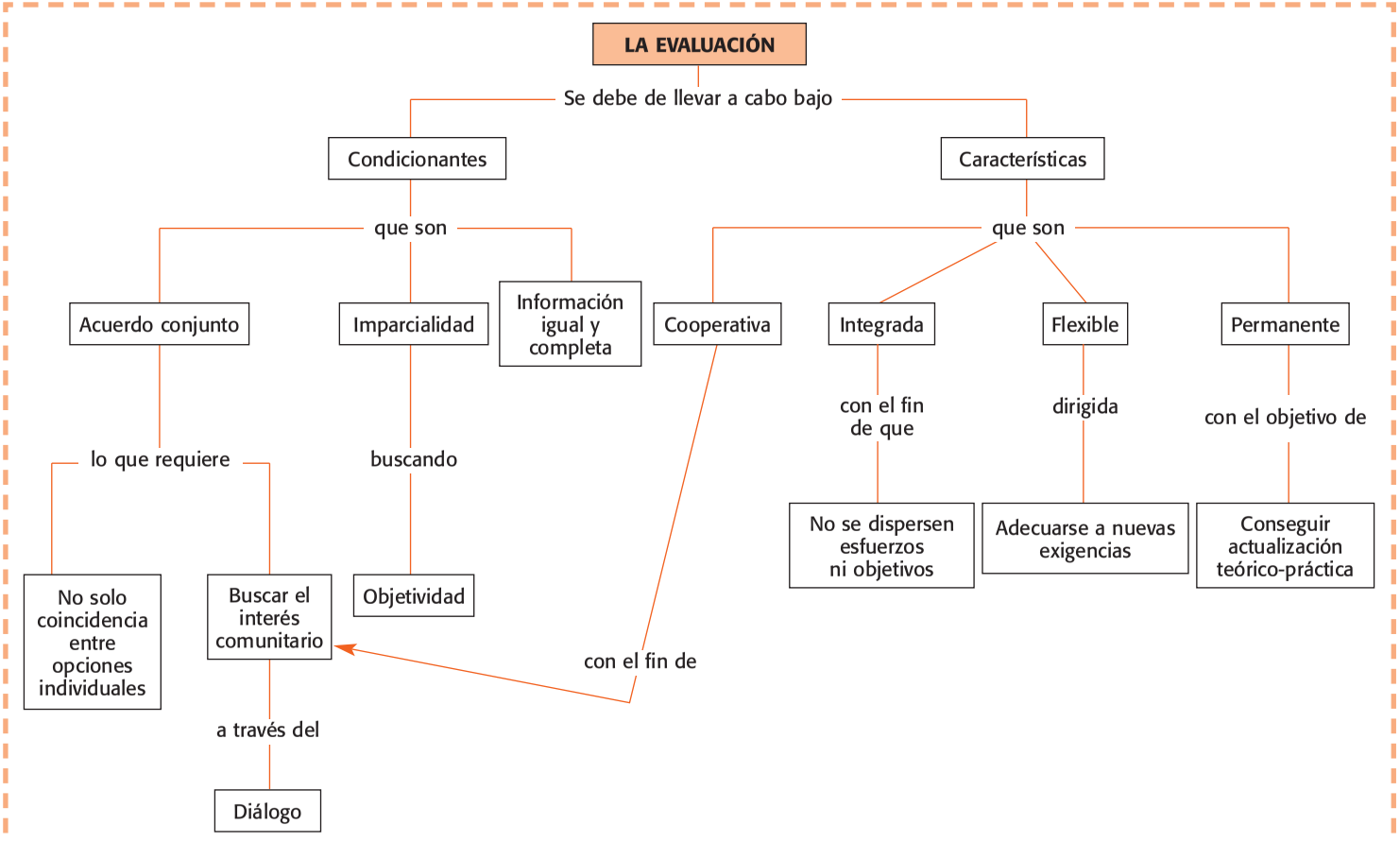


Figura 8.2. Condicionantes y características de la evaluación educativa

tivo, son casi siempre expresión de procesos internos de aprendizaje complejos, no identificables por sus simples manifestaciones observables. La evaluación, para este modelo, consiste pues en comprobar el grado en que el comportamiento actual del alumno es análogo a los previamente establecidos objetivos del programa.

2) *El modelo de evaluación como información para la «toma de decisiones»*. Como hemos visto en el breve recorrido por las definiciones de evaluación, Stufflebeam (1971) centraba en este punto su modelo de evaluación, ya que considera que la función del evaluador es proporcionar información útil a los ejecutores, hasta el punto de definir la evaluación como «el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión». Sin duda, conceden poco valor a los valores formativos de la evaluación y a la mejora que debe subyacer a cualquier proceso evaluador.

6.2. Modelos cualitativos

Como consecuencia de la presión de las perspectivas cualitativas, y debido a las carencias sentidas en determinados aspectos en el paradigma cuantitativo, se han originado distintos modelos de corte cualitativo: 1) *crítica artística*; 2) evaluación respondiente; 3) evaluación iluminativa; 4) el modelo del «estudio de casos» y 5) los modelos «políticos» basados en la negociación de «evaluación democrática».

Con estas y otras acepciones o formas, según destaque uno u otro de los variados aspectos que encierra, se presenta la evaluación cualitativa. Así, se la designa también como:

1) *Interpretativa*. Se interesa por los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los agentes/actores.

2) *Naturalista*. Trata de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden.

3) *Fenomenológica*. Intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.

4) *Descriptiva*. Pretende una representación detallada y completa de los hechos.

La evaluación cualitativa se caracteriza, según Bolívar (1998), por:

1) Dirigirse a los procesos más que a los resultados.

2) Comprender las acciones humanas, los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación evaluada.

3) Valorar el progreso del alumno y no tanto el cumplimiento de los objetivos predeterminados de antemano.

La función principal de la evaluación es, en este contexto, proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente, posibilitar una reflexión sobre ella, diagnosticar el grado de desarrollo de los alumnos, etc.

a) Modelos basados en la negociación («políticos o democráticos»)

El papel del evaluador en este contexto es el de la orientación y la promoción a través del diálogo, la búsqueda y el análisis, sin imponer su pensamiento e intentando una actitud neutral.

Este nuevo concepto de evaluación establece modelos más participativos basados en la comprensión de las situaciones y de la responsabilidad propia, promoviendo con ello sistemas que consigan aprender mediante formas organizativas colaborativas y canales de comunicación fluidos y no jerarquizados» (Sáenz y Carretero, 1995).

La propia evaluación debe ser una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos, y los evaluadores deberíamos aspirar a convertirnos en parte constructiva en los diálogos educativos, más que en árbitros autoritarios.

Esta nueva perspectiva evaluadora supone un cambio relativamente innovador, pues difícilmente resultan compatibles una evaluación basada en el rendimiento y una evaluación basada en el diálogo, ya que los profesores suelen conservar aspectos tradicionales arraigados al sentido fiscalizador de la evaluación evaluadora que ejercen, considerando que el poder está exclusivamente en el docente.

Es cierto que esta cultura dialogante y negociadora de la evaluación plantea a la institución educativa un importante reto, ya que tanto estudiantes como docentes han de descubrir que la razón de ser de la evaluación es aportar conocimiento elaborado para proyectar las mejoras pertinentes en las instituciones formativas (Medina, 1998).

De esta principal característica son partícipes varios submodelos que permiten, por ello, ser agrupados bajo la misma denominación: la evaluación «respondiente», la «iluminativa», la «democrática» y el «estudio de casos», surgidos todos de los contextos en los que predomina la negociación entre los evaluadores, decisores y participantes que intervienen en las situaciones de enseñanza.

El norteamericano R. Stake, padre del modelo que él denomina «Evaluación respondiente», desea desarrollar un sistema de evaluación que refleje lo mejor posible la complejidad de las situaciones escolares, pero ello le lleva a una pérdida en precisión de los datos observados al configurarse los participantes como analistas de sus propias situaciones.

El modelo de «evaluación iluminativa» propuesto por Parlett y Hamilton es la réplica a los modelos cuantitativos y se concentra en la recogida de información más que en el componente de la toma de decisiones. Su fin principal es proporcionar un punto de vista comprensivo u holístico de la realidad que rodea al hecho evaluado; en resumen, su tarea es «iluminar».

b) El modelo de «evaluación democrática»

En estos días la evaluación se configura como un instrumento de participación de los implicados en la creación de cauces operativos de negociación dialogada de sus intereses, valores y creencias. La actitud democrática al representar los diversos intereses y puntos de vista que conviven en el ámbito educativo manteniendo la creencia de que todo esto permite un mejor conocimiento del comportamiento escolar normalmente ignoradas y ocultas a la evaluación convencional, son los principales argumentos que aglutinan a una serie de autores (Stenhouse, McDonald y Elliot) en torno a lo que se denomina «modelo de evaluación democrática».

Este modelo, propuesto por MacDonald, se sitúa en el marco de una visión naturalista de la realidad. Solo abarcando la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se produce en el día a día, puede ser objeto de evaluación. Para conocer la realidad y sus significados, pues, hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de la misma los que en ella participan. Esto implica que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes son todos los que participan en un programa y, por tanto, el modelo de evaluación tiene que ser democrático (MacDonald, 1983).

c) El modelo de evaluación basado en la crítica artística

Este modelo de evaluación, propuesto por E. Eisner (en Tejada, 1981), se fundamenta en una concepción de la enseñanza como un arte y el profesor como un artista, apoyándose en el currículum como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura. La evaluación del currículum se basa, por tanto, en la crítica, a partir de la interpretación y comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participan. La tarea del evaluador es desvelar la calidad de las situaciones curriculares cuando se transforman en intenciones y realidades. Y a ellas se llega o bien con instrumentos de carácter descriptivo (a través de referencias directas de las intervenciones de los participantes, profesores y alumnos, etc., o artísticas, sean literarias, metafóricas...) o de carácter interpretativo (buscando significados más allá de lo observable o interacciones complejas e implícitas).

6.3. Hacia un modelo integrador

La tradicional «debilidad» que, por su propia naturaleza, tiene la metodología cualitativa hace que se vea constantemente obligada a justificar su valoración; o recurrir a metodologías cuantitativas, el ejemplo que pone Bolívar (1998) cuando un alumno pone en duda la valoración del profesor basada en la observación cotidiana y, sin embargo, acepta como obvia la calificación obtenida en un examen tradicional.

No obstante, quisiéramos transcender de nuevo (Blázquez, 1988) el debate entre evaluación cualitativa y cuantitativa, pues los métodos pueden emplearse

conjunta y complementariamente «en vez de ser rivales incompatibles» (Cook y Reichardt, 1986).

El profesor que utiliza procedimientos cuantitativos no tiene que ser necesariamente positivista ni a la inversa, ya que muchos docentes que utilizan lo cuantitativo se adhieren a planteamientos fenomenológicos o un etnógrafo puede llevar a cabo investigaciones, al menos en teoría, desde un planteamiento lógico-positivista (Blázquez, 1988).

La validez metodológica depende de las cuestiones a que se pretenda responder y no necesariamente tiene que haber oposición entre metodologías primariamente cuantitativas o cualitativas. Como señalan Cook y Reichardt (1979): «En vez de ser rivales incompatibles, los métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la investigación». Son los objetivos de la evaluación y las cuestiones a reponder las que deben determinar qué métodos son los más adecuados.

7. Los objetos de la evaluación

La evaluación educativa se extiende a todos los ámbitos educativos: los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. Delimitar el objeto a evaluar ayuda a centrar la evaluación, o sea, a decidir qué tipo de información se debe recoger y cómo hay que analizarla. También ayuda a clarificar y a resolver conflictos de valores y posibles reticencias de las personas interesadas o afectadas por la evaluación (Guba & Lincoln, 1981).

Alumnos y profesores han sido siempre los tradicionales objetos de la evaluación en educación. Casi todos los instrumentos de medida y evaluación educativa que encontramos en la bibliografía hasta mediados de los sesenta, se refieren a la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Hasta entonces, apenas se podía encontrar orientación respecto a la evaluación de otros objetos, como proyectos educativos, programas, materiales curriculares o instituciones educativas.

Poco a poco se fue desplazando la atención exclusiva de la evaluación sobre los alumnos hacia los proyectos educativos, programas, material de enseñanza, centros, etc. y comenzaba a consagrarse la idea de que todos los componentes del currículum deben ser objeto de la evaluación.

Los objetos de evaluación, además de los alumnos, son el personal docente y no docente, el currículum, los recursos, los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas y las instituciones de formación.

Es decir, casi todos los elementos escolares pueden y deben ser objeto de evaluación y en todo caso esta no debe limitarse al alumnado o al profesorado. Para cada uno de ellos las fuentes de información, los protagonistas y estrategias de evaluación, obviamente, pueden variar en su nominación, implicación y diseño (Tejada, 1999).

Esto ha provocado que en los últimos años se hayan desarrollado instrumentos y métodos de evaluación específicos para objetos como proyectos, programas, materiales de instrucción y personal docente.

7.1. La evaluación del currículum

El efecto esperado sobre el aprendizaje de los alumnos no puede ser el único criterio al que se refiera la evaluación, porque los alumnos no son el único elemento del sistema escolar digno de ser tenido en consideración, como ya hemos dicho. Una evaluación que pretenda fundar decisiones posteriores razonables no puede despreciar el análisis de todos los elementos que configuran el currículum: desde el contexto sociocultural de los alumnos al nivel de cualificación de los docentes, etc.

La evaluación del currículum se hace necesaria en la medida en que abarca aspectos sociales, institucionales y personales y en esa conjunción es donde es posible contextualizar y adecuar los procesos de mejora del mismo. Sin embargo, la diversidad de concepciones de currículum puede dar lugar a diferentes claves interpretativas para su evaluación.

Basados en el diálogo y en la reflexión compartida, los diversos componentes de la comunidad educativa interesados en que el proceso de desarrollo curricular mejore deben plantearse los objetivos y los procesos de desarrollo de sus proyectos institucionales. Los resultados de este tipo de evaluación, aunque globales, deberán ayudar a reorientar tanto los principios educativos como curriculares. Y nos deben ayudar a cuestionarnos sobre la apertura de la escuela a la comunidad, la participación de toda la comunidad en la planificación curricular, adecuación de las previsiones curriculares a las necesidades del entorno, etc. (Álvarez y López, 1999).

La evaluación de competencias como nuevo objeto de evaluación del currículum

Las competencias básicas se han incorporado al currículum como uno de sus elementos, junto a los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.

La Unión Europea ha establecido unas competencias básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección[1]. El Programa para

[1] La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incorpora las competencias básicas al currículum, como uno de sus elementos para la evaluación general de diagnóstico. Estas competencias básicas establecidas para la escolaridad obligatoria son: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Competencia para aprender a aprender; Autonomía e iniciativa personal.

la evaluación internacional de los alumnos PISA[2] se refiere al término competencia como a la aplicación de conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, previa valoración de distintas opciones y toma de decisiones (PISA, 2006).

La inclusión de las competencias básicas en el currículum tiene varias finalidades:

1) *Integrar los diferentes aprendizajes,* tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.

2) *Utilizar los diferentes aprendizajes* de manera efectiva cuando les resulten necesarios, en diferentes situaciones y contextos.

3) *Orientar la enseñanza,* al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De la misma forma, los organismos de evaluación correspondiente, bajo este marco de la evaluación del sistema educativo, llevarán a cabo evaluaciones generales de diagnóstico que tienen carácter formativo e interno y que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículum. Para evaluar las competencias se debe partir de los criterios de evaluación establecidos en los diseños curriculares.

7.2. Evaluación del profesorado

La evaluación de los profesores es una de las recientes ampliaciones de los objetos de la evaluación, como indicábamos al principio de este tema, dentro de la evaluación de los procesos educativos. La evaluación del profesorado no debe ser una actividad separada de la de los centros educativos globalmente considerados (evaluación de equipos directivos, del currículum, etc.), como sostiene Navarro (2001).

Bien es verdad que, de entre todas las variables, la del profesorado es uno de los factores decisivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, probablemente, el agente principal de la calidad educativa que ofrecen los centros escolares.

Pero, la verdad es que es un tema que aunque a nivel teórico y técnico sea perfectamente abordable, en la práctica resulta una realidad compleja por la fal-

[2] Con las áreas y materias del currículum se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, las competencias básicas. No obstante, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

ta de tradición que ha existido al respecto en nuestro sistema educativo y las resistencias que la falta de esta cultura ha tenido en los profesores más veteranos. Otra resistencia a los procesos evaluadores del profesorado proviene de unas prácticas evaluativas que sólo han servido de mecanismos de control y han incidido muy poco o nada en procesos de mejora o desarrollo profesional, como facilitar la promoción de los docentes, introducir elementos de mejora en los procesos de enseñanza/aprendizaje y, en definitiva, mejorar la calidad del sistema educativo, finalidad última de todos los mecanismos parciales de evaluación educativa.

En cualquier caso, conviene que los docentes evaluados la consideren interesante para su quehacer profesional y sea comprensiva de todas las tareas que el profesor desempeña en un centro (lectivas, de gestión, de tutoría, etc.).

7.3. Evaluación de centros

El tema de la evaluación de centros escolares es muy complejo, tanto por la variedad de dimensiones que ofrece, si pretendemos verlo como un contenido de estudio, como si nos interesa la valoración participativa de todos los que conviven y trabajan en la institución de que se trate. Porque los centros se han convertido en estructuras muy complejas, con una creciente trama de obligaciones impuestas por distintos agentes sociales, que hacen difícil discernir lo que es más o menos pertinente o prioritario entre sus atribuciones.

Por otro lado, no son muchos los que poseen un proyecto educativo solvente al servicio de la comunidad educativa y con capacidad de mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrecen con la introducción de fórmulas organizativas distintas a las convencionales que pudieran canalizar los recursos humanos y materiales en la línea marcada por un proyecto asumido por la mayoría y un programa de dirección apoyado por un equipo directivo cohesionado. Todos compartimos que el carácter más abierto, participativo y democrático de las sociedades ha dado paso a que las decisiones no solo sobre la planificación o el desarrollo, sino de la misma evaluación de las organizaciones ofrezcan mayores cotas de participación a todos sus actores, sean del alumnado o de sus padres.

Por todo ello, habrían de incorporarse a la evaluación nuevas dimensiones y fórmulas más participativas y colaborativas en las que deben compartirse tanto iniciativas como responsabilidades. Aunque su finalidad fuese la toma de decisiones, en el proceso deben estar involucrados tanto los que deben decidir, como aquellos a quienes les afecten las decisiones. Lejos del viejo corporativismo docente, estamos seguros de que cabe una evaluación basada en el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa que participan de la necesidad de investigar y evaluar la vida de los centros con planteamientos democráticos y procedimientos metodológicos naturalistas. Los profesores, por tanto, deben estar presentes en los procesos de negociación con los evaluadores para que se garantice tanto el derecho social a la información (responsabilidad social del centro escolar) como el derecho personal a la discreción.

El propósito de este nuevo concepto de evaluación de los centros es hacer más eficaz el funcionamiento de las organizaciones a partir de modelos más participativos basados en la comprensión de las situaciones, intentando al tiempo con ello lograr sistemas que consigan aprender mediante formas organizativas colaborativas y canales de comunicación fluidos y no jerarquizados. Por tanto, la evaluación de los centros, la dirección, equipos directivos, proyectos institucionales, etc. se configuran como un instrumento de participación de los implicados en la creación de cauces operativos de negociación y confrontación dialogada de sus valores y reglas del juego en la organización y funcionamiento de las escuelas (Blázquez, 2001).

La evaluación formativa si es habitual en los centros, se convierte en una estrategia fundamental para la mejora del sistema educativo. Se viene desarrollando con las siguientes finalidades:

1) *Diagnóstica*: mediante ella se pretende conocer el estado actual de los distintos elementos del centro escolar, sus interrelaciones y el funcionamiento del mismo.

2) *De identificación de puntos débiles y puntos fuertes* para tender hacia la mejora, «una fuerza positiva y el motor para un cambio realista y comprometido» (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.M. 1987).

3) *Como control,* que sirve para determinar si el centro, servicios o programas han conseguido los fines que se proponen.

4) *Para la acreditación*. Cuando una entidad externa evalúa y acredita si el centro cumple los requisitos que considera necesarios para otorgarle el reconocimiento de que se trate

Generalmente las medidas criterio se relacionan con instalaciones, recursos, formación del profesorado, etc.; también puede incluir la medición del rendimiento de los alumnos o algunas variables de proceso.

La general intenta abarcar la totalidad del centro y del contexto con toda su riqueza y complejidad. Permite detectar congruencias, incongruencias, desajustes, coherencias, etc. Existen una infinidad de instrumentos analíticos o globalizados para evaluar centros docentes, especialmente para centros de Educación Primaria, pero existen también algunos para Infantil o Secundaria. Casi todos fundamentan los criterios calidad de acuerdo con sus planteamientos educativos y organizativos y pueden verse en Borrel (1995) para que cada cual pueda seleccionar el o los instrumentos más pertinentes.

Solo una referencia, por tratarse de un intento sistemático de evaluar toda una red de centros, al Plan de Evaluación de Centros Docentes no universitarios, conocido como Plan EVA, que en la pasada década se aplicó a centros públicos del territorio gestionado por el MEC. También bajo una determinada filosofía, su principal objetivo era «favorecer la calidad de la enseñanza a través de la mejora de la organización y funcionamiento de los centros».

Las dimensiones a evaluar comprendían el contexto, los recursos humanos y materiales, los apoyos externos, el alumnado, la organización y funcionamiento, los procesos didácticos y el rendimiento educativo, intentando provocar en los centros «una dinámica de reflexión sobre su propio funcionamiento y toma de conciencia de algunas deficiencias no percibidas».

8. Síntesis

Independientemente del eco y la extensión de la evaluación a otros sectores y ámbitos en la actualidad, la misma ha de concebirse hoy como un proceso sistemático de obtención de información con el fin de tomar decisiones en orden a mejorar el objeto evaluado (sean centros, programas, profesores o alumnos). Planeando sobre las aconsejables evaluación inicial (diagnóstico) y final (sumativa o sancionadora) debe estar siempre el sentido formativo de la evaluación que la entiende como proceso de mejora. O la denominada «procesual» que la concibe como un proceso continuo e ininterrumpido. Diferentes concepciones de lo que es evaluar, unas más técnicas y otras más interpretativas o naturalistas están dando paso a procesos de evaluación democráticos o negociados con la participación de todos los agentes implicados.

ACTIVIDADES

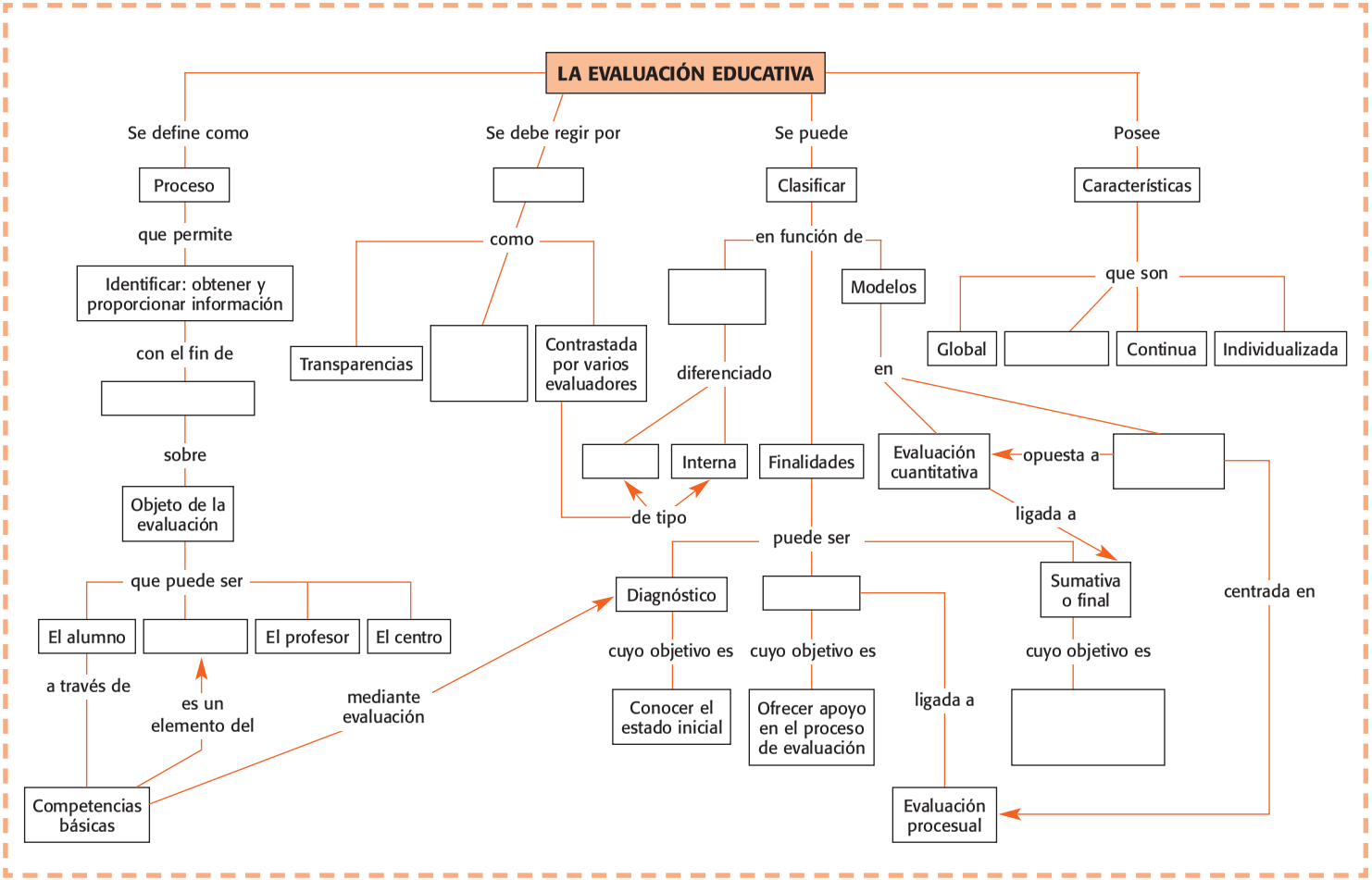
1) En la siguiente tabla se presentan una serie de criterios de evaluación relacionados con varias áreas curriculares de la Educación Primaria. En la columna de la derecha deberás hacer referencia a la competencia o competencias básicas a las que se aluden en dichos criterios de evaluación.

Ejemplos de criterios de evaluación de diferentes áreas curriculares	Competencias básicas
a) Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico. b) Usar términos sencillos para comentar las obras plásticas y musicales observadas y escuchadas. c) Redactar y reescribir diferentes textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, utilizando la planificación, revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y los aspectos formales. d) Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento. e) Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones. f) Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera organizada hechos, experiencias y vivencias. g) Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999. h) Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos atendiendo a un criterio de clasificación y expresar el resultado en forma de tabla o gráfica.	

2) Completa el siguiente cuadro sobre los tipos de evaluación en educación:

Tipos	Momento en el que se realiza	Finalidades
Diagnóstica		
Formativa		
Sumativa		

3) Completa el siguiente mapa conceptual


LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
Se define como
Proceso
que permite
Identificar: obtener y proporcionar información
con el fin de
sobre
Objeto de la evaluación
que puede ser
El alumno
El profesor
El centro
a través de
es un elemento del
Competencias básicas
mediante evaluación
Se debe regir por
como
Transparencias
Contrastada por varios evaluadores
Se puede
Clasificar
en función de
diferenciado
Interna
de tipo
Finalidades
puede ser
Diagnóstico
cuyo objetivo es
Conocer el estado inicial
cuyo objetivo es
Ofrecer apoyo en el proceso de evaluación
ligada a
Evaluación procesual
Modelos
en
Evaluación cuantitativa
opuesta a
ligada a
Sumativa o final
cuyo objetivo es
centrada en
Posee
Características
que son
Global
Continua
Individualizada

AUTOEVALUACIÓN

1) Tyler es un fiel exponente de un grupo de autores que conciben la evaluación como un proceso sistemático para determinar:
   a) Una toma de decisiones a partir de un proceso de obtención de información.
   b) El mérito o valor de alguna cosa.
   c) En qué medida son alcanzados los objetivos educativos diseñados.
   d) En qué medida se pueden acomodar las estrategias didácticas a las capacidades e intereses de los alumnos.

2) ¿Qué autores abogan por una evaluación centrada en la toma de decisiones?
   a) Tyler, Scriven y Cronbach.
   b) Stufflebeam, Tyler y Cronbach.
   c) Guba, Lincoln y Tyler.
   d) Cronbach, Scriven y Tenbrick.

3) ¿Cuáles son los criterios predominantes que han definido a la evaluación a lo largo de la historia?
   a) Obtención de información, reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y formulación de juicios.
   b) Obtención de información, formulación de juicios y toma de decisiones.
   c) Recogida de información, contextualización de la acción pedagógica y valoración de los resultados.
   d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

4) La evaluación interna la realiza:
   a) El propio protagonista (sea un centro, los profesores, los alumnos).
   b) El docente, o en su caso, el experto en evaluación.
   c) El alumno y el docente de manera conjunta.
   d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

5) La evaluación formativa tiene como función principal:
   a) Conocer las capacidades de los alumnos.
   b) Conocer el grado en el que el alumno alcanza los objetivos.
   c) Constatar la consecución de los aprendizajes.
   d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

6) Atendiendo a los presupuestos teóricos de los que se parte para realizar una evaluación y que definen la concepción sobre la enseñanza, los modelos generales de evaluación pueden ser:

a) Cuantitativos e iniciales.
b) Cuantitativos y cualitativos.
c) Formativos y democráticos.
d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

7) Los modelos cuantitativos agrupan a su vez a otros tantos modelos, como por ejemplo:
a) Experimental, la crítica artística, la evaluación respondiente y los modelos políticos.
b) Experimental, enfoque sistémico, pedagogía por objetivos y evaluación iluminativa.
c) Experimental, enfoque sistémico, pedagogía por objetivos y toma de decisiones.
d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

8) La evaluación que intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia, tal y como ha sido vivenciada, se denomina:
a) Evaluación cuantitativa descriptiva.
b) Evaluación cualitativa interpretativa.
c) Evaluación cualitativa descriptiva.
d) Evaluación cualitativa fenomenológica.

9) Las características que, según los autores, deben definir a la evaluación educativa, independientemente de la legislación que la regule son:
a) Continua, global e integradora.
b) Sumativa, diagnóstica y final.
c) Global, formativa y fenomenológica.
d) a, b y c son correctas.

10) Si hablamos House y de términos como «aceptación de los términos», «imparcialidad», «acuerdo» y «participación», nos estamos refiriendo a un modelo de evaluación:
a) Cuantitativa.
b) Democrática.
c) Por objetivos de comportamiento.
d) Repondiente.

11) La «evaluación respondiente» es un modelo de evaluación de corte:
a) Cuantitativo
b) Cualitativo.
c) Cuantitativo y cualitativo.
d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

12) En función del agente evaluador, la evaluación puede ser:
   a) Diagnóstica, sumativa y formativa.
   b) Inicial, continua y final.
   c) Interna y externa.
   d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

13) ¿Cuáles son los referentes para evaluar la consecución de las competencias básicas?
   a) Los contenidos conceptuales de las diferentes áreas curriculares.
   b) La metodología llevada a cabo por el profesor.
   c) Los criterios de evaluación.
   d) Los contenidos procedimentales de las diferentes áreas curriculares.

14) ¿A qué nos referimos cuando hablamos de evaluación fenomenológica?
   a) Un modelo de evaluación cuantitativa.
   b) Un modelo de evaluación positivista.
   c) Un modelo de evaluación cualitativa.
   d) Un modelo de evaluación centrado en la consecución de los resultados.

SOLUCIONES

1) c 2) d 3) b 4) a 5) d 6) b 7) c 8) d 9) a 10) b 11) b 12) c 13) c 14) b

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, M. y LÓPEZ, J. (1999): *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes.* Barcelona, Síntesis.

BLÁZQUEZ, F. (1988): *Análisis y evaluación del rendimiento del BUP/COU en el distrito universitario de Extremadura durante el decenio 75/85.* Madrid, CIDE.

BLÁZQUEZ y otros (1998b): «Evaluación de contenidos conceptuales». En A. Medina y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Op. cit.* 199-220

BLÁZQUEZ, F. (2001): «Prólogo». En Mª J. Navarro: *La Dirección escolar en el marco socioeducativo actual. Op. cit.* 9-12.

BOLÍVAR, A.(1998): «Evaluación cualitativa. Técnicas». En A. Medina y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Op. cit.* 159-177.

BORRELL FELIP, N. (1995): «Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes». En A. MEDINA y L. M. VILLAR: *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores.* Madrid, Editorial Universitas, S.A.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Beverly Hills, Sage.

CRONBACH, L. J. (1963): *Course improvement throught evaluation.* Teachers College Record, 64, 672-683.

CRONBRACH, L. J. (1980): *Toward Reform of program Evaluation.* San Francisco, Sage.

EISNER, E. W. (1981): *The methodology of qualitative evaluation. The case of educational connoiseurship nd educational criticim.* Stanford, Stanford University.

FREIRE, P. (1998): *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981) *Effective Evaluation.* San Francisco, Jossey Bass.

HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder.* Madrid, Morata.

MAGER, R. F. (1975): *Preparing objetives for programmed instruction.* San Francisco, Fearon.

MEDINA, A y otros (1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid, UNED.

NAVARRO, M. J. (2001): *La Dirección escolar en el marco socioeducativo actual.* Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

SÁEZ, M. J. y CARRETERO, A. J. (1995): «Un modelo posible: la evaluación en la España actual». En M.ª J. Sáez (dir): *Conceptualizando la evaluación en España. Op. cit.* 131-141.

SCRIVEN, M. (1967): «The Methodology of Evaluation». En R. TYLER y otros: *Perspectives of Curriculo Evaluation.* Chicago, Rand and McNally.

STUFFLEBEAM, D. L. (1971): *Educational Evaluation and Decision Marking.* Peacock, Itaka.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sitémica. Guía teórica y práctica.* Madrid, Paidós-MEC.

TEJADA, J. (1999) «La evaluación: su conceptualización». En B. JIMÉNEZ, *Evaluación de Programas. Op. cit.* 25-56.

TENBRICK, T. D. (1984): *Evaluación. Guía práctica para profesores.* Madrid, Narcea.

TYLER, R., GAGNE y SCRIVEN (1969): *Perspectives of curriculo evaluation.* Chicago, Rand McNally and Co.

CAPÍTULO 9

Características e instrumentos de evaluación en las Etapas de Educación Infantil y Primaria

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. La evaluación en la Educación Infantil
4. La evaluación en la Etapa de Educación Primaria. Características e instrumentos
   - 4.1. Instrumentos para la evaluación en la Educación Primaria
   - 4.2. Utilidad curricular de los instrumentos de evaluación
5. Síntesis

Actividades

Autoevaluación

Bibliografía

Florentino Blázquez Entonado y Manuel Lucero Fustes

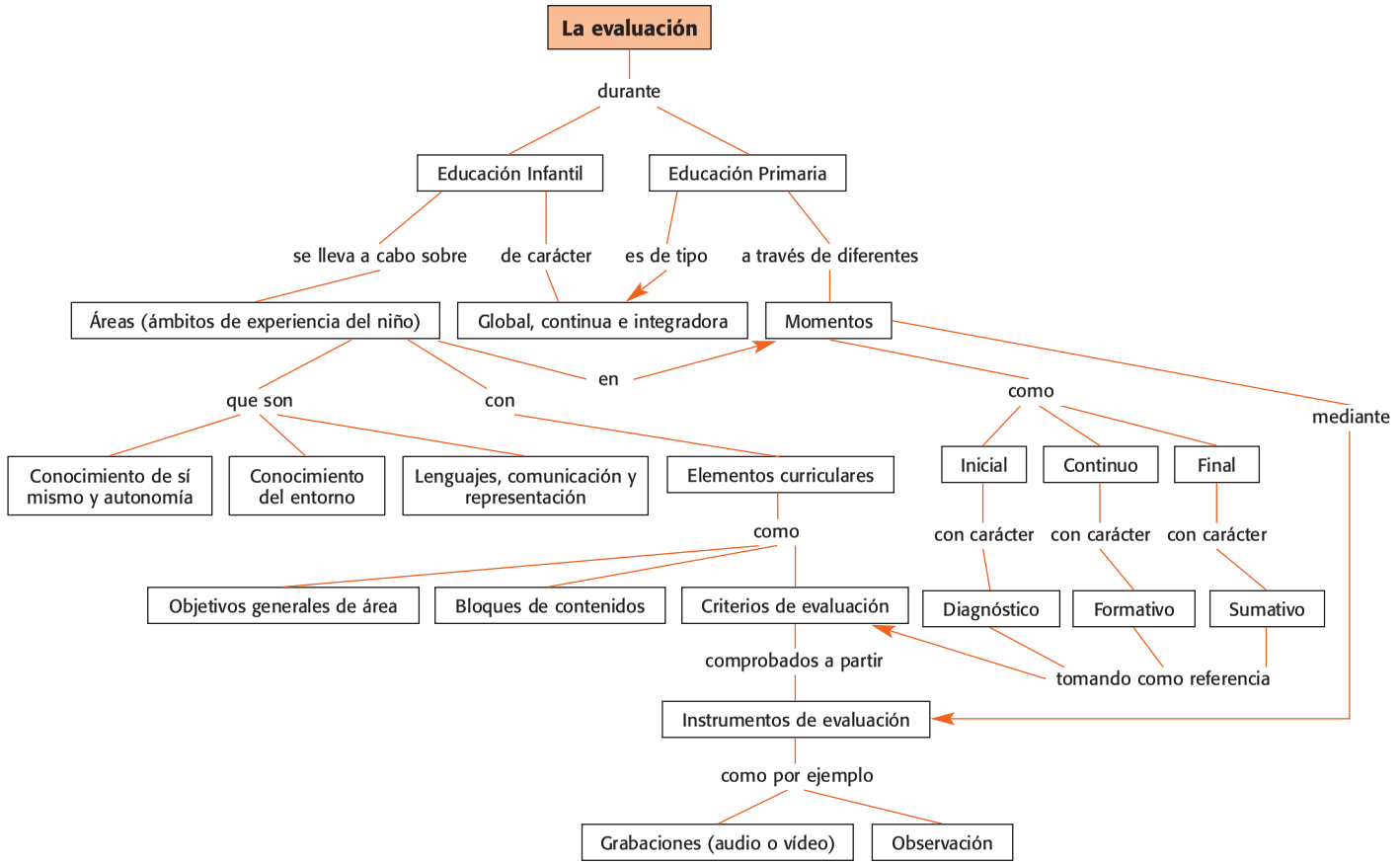

La evaluación
durante
Educación Infantil
Educación Primaria
se lleva a cabo sobre
de carácter
es de tipo
a través de diferentes
Áreas (ámbitos de experiencia del niño)
Global, continua e integradora
Momentos
en
que son
con
como
mediante
Conocimiento de sí mismo y autonomía
Conocimiento del entorno
Lenguajes, comunicación y representación
Elementos curriculares
Inicial
Continuo
Final
como
con carácter
con carácter
con carácter
Objetivos generales de área
Bloques de contenidos
Criterios de evaluación
Diagnóstico
Formativo
Sumativo
comprobados a partir
tomando como referencia
Instrumentos de evaluación
como por ejemplo
Grabaciones (audio o vídeo)
Observación

Figura 9.1.

1. Introducción

Como decíamos en el tema anterior la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos ha variado mucho a lo largo del tiempo. Han variado los criterios, las estrategias, los estilos evaluadores de los profesores y hasta el propio ámbito de la evaluación.

En el terreno que afecta a este tema, la irrupción de los métodos cualitativos de evaluación y las nuevas teorías sobre el aprendizaje han desencadenado un nuevo enfoque de la evaluación. Una perspectiva que ya no intenta medir los resultados del aprendizaje del alumno con referencia al currículum prescriptivo, sino que la evaluación es entendida como un motor para potenciar la calidad de la enseñanza. La evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y lo más importante, se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración. Esto es así debido a que el efecto esperado sobre el aprendizaje de los alumnos no puede ser el único elemento del sistema escolar digno de ser tenido en consideración. Una evaluación que pretenda fundar decisiones posteriores razonables no puede despreciar el análisis de todos los aspectos que intervienen en el sistema (Blázquez, 2001).

En este capítulo intentaremos recoger, de acuerdo con la normativa legal, las técnicas y procedimientos más adecuados en las etapas de Educación Infantil y Primaria en lo que se refiere a evaluación, con el objeto de que las renovadas ideas de evaluación tengan una incidencia real en los centros y en las aulas.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Conocer las características de la etapa de Educación Infantil y Primaria.
2) Analizar los instrumentos de evaluación más habituales en el Sistema Educativo.
3) Identificar las características principales de cada uno de los instrumentos de evaluación desde un punto de vista integrador.
4) Conocer la adecuación de cada uno de los instrumentos de evaluación en función del tipo de contenido a evaluar (conceptos, procedimientos o actitudes).

3. La evaluación en la Educación Infantil

¿Es posible hablar de evaluación en la Etapa de Educación Infantil? ¿Cuál es su naturaleza? ¿En qué se diferencia con respecto a la evaluación en las restantes

etapas del sistema educativo? Coincidimos con García Fernández (1998), en que evaluar en la educación infantil, si nos referimos a la evaluación del alumno, implica para los profesores y adultos, ponernos en situación de no pensar si es correcto o no para nosotros como adultos, desde un punto de vista de la valoración de la propia actividad, sino situarnos en esa forma magnífica y a la vez misteriosa del niño de hacer y comunicar sus pensamientos.

La evaluación en esta etapa es especialmente difícil por la gran cantidad de preconcepciones erróneas acerca de la misma, la escasa fiabilidad, objetividad y validez de los instrumentos para medir la consecución de los objetivos, así como la falta de criterio para atribuir significado curricular a las manifestaciones de los niños. Así pues, la evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Etapa de Educación Infantil, la cual les corresponde a los tutores de cada grupo, debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas[1].

Es evidente que la evaluación en la Educación Infantil no tiene tintes sumativos, ni se rige por criterios de calificación ni promoción de los alumnos, sino que la evaluación será global, continua y formativa.

Continua, en la medida que se considera un momento de la evaluación y un elemento inseparable del proceso didáctico para poder acomodar las actividades docentes al ritmo de aprendizaje y desarrollo del alumno (tiempos, recursos, motivación, estrategias, etc.).

Cuando un niño se incorpora por primera vez a un centro de Educación Infantil el maestro deberá llevar a cabo una primera evaluación o evaluación inicial donde se recojan los datos más relevantes que le permitan identificar las características de sus alumnos y las de su contexto (posibilidades, limitaciones, etc.) a través de las siguientes fuentes propuestas por García Fernández (1998):

1. Datos sobre su proceso de desarrollo a través de información de padres, informes médicos, etc.
2. La observación directa por parte del maestro del grado de desarrollo de las capacidades básicas (durante el primer periodo de incorporación de los niños a la vida escolar).

A lo largo de los dos ciclos, el profesor tomará información sobre las diferentes situaciones educativas, así como de los progresos y dificultades de sus alumnos con el fin de mejorar las posibilidades personales de éstos, adaptando y optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, y a partir de la evaluación inicial y continua y tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación establecidos en los diseños cu-

[1] Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

rriculares, el profesor reflejará el grado de adquisición de las capacidades previstas.

Global, en la medida que en los dos ciclos que componen la etapa, el referente principal de la evaluación será el desarrollo de las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de la Educación Infantil, y que a continuación se describen:

Objetivos de la Educación Infantil
a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Tabla 9.1. Objetivos en la Etapa de Educación Infantil.

Formativa, en la medida que tiene como fin el estudio de las diversas variables que ayudan e interfieren en la consecución de las capacidades de la Etapa de Educación Infantil. Desde este punto de vista, la evaluación es usada para apoyar o reforzar el desarrollo continuado de cada uno de los alumnos (actividades de refuerzo, adaptaciones curriculares…).

Teniendo en cuenta las capacidades a desarrollar en los alumnos en la Etapa de Educación Infantil en cada uno de sus dos ciclos y la clasificación de los contenidos de la evaluación en la misma etapa, reflejamos aquí una síntesis de las técnicas cualitativas de evaluación más relevantes y utilizadas, partiendo de la idea de que son las técnicas cualitativas y no las cuantitativas (basadas en la comprobación del aprendizaje de contenidos disciplinares), las más adecuadas para esta parte de la escolaridad.

	Primer ciclo	Segundo ciclo
Edad	0-3 años	3-6 años
Carácter	No obligatorio y privado	No obligatorio y gratuito
Áreas (ámbitos de experiencia y desarrollo)	– Conocimiento de sí mismo y autonomía personal – Conocimiento del entorno – Lenguajes: Comunicación y representación	
Elementos curriculares de las áreas	– Objetivos generales de área – Bloques de contenido – Criterios de evaluación	
Estructura de los bloques de contenidos	– Bloques de contenidos por área Integración (no diferenciación) de conceptos, procedimientos y actitudes	
Principios metodológicos	– Globalidad; dependencia entre las áreas; significatividad; importancia del juego	
Capacidades de ciclo	– Control corporal y desarrollo del movimiento – Primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje – Pautas elementales de la convivencia y la relación social – Descubrimiento del entorno inmediato	– Descubrimiento de las características físicas y sociales del entorno donde vive – Uso del lenguaje – Elaboración de una imagen positiva de sí mismo y equilibrada que le permita una elemental autonomía personal
Tipo de evaluación	Global, continua y formativa	
Aspectos fundamentales a evaluar	1. *Psicomotricidad:* • Coordinación corporal (coordinación de movimientos, equilibrio, marchas y desplazamientos, tono muscular y relajación) • *Esquema corporal* (conocimiento del esquema corporal, lateralidad, trabajo sensorial) 2. *Aspectos relacionales y adaptación escolar* (con los compañeros y maestros/as) 3. *Juego*	4. *Expresión artística* (plástica, musical y corporal) 5. *Lengua* (comprensión del lenguaje oral, expresión oral) 6. *Relaciones lógico-matemáticas:* • Contenidos (relaciones causa-efecto, agrupación, mezcla...) • Planificación 7. *Actitudes, valores y normas:* • Personales (autonomía, higiene...) • Sociales
Instrumentos de evaluación	– Sociométricas – Inventarios y listado de interacciones – Grabaciones de audio y vídeo – Observación	

Tabla 9.2. Aspectos organizativos y curriculares fundamentales de la Educación Infantil.

4. La evaluación en la Etapa de Educación Primaria. Características e instrumentos

Antes de abordar las características y técnicas más habituales de evaluación en esta etapa, creemos necesario, al igual que hemos hecho en la etapa anterior, saber cuáles son los objetivos que se persiguen a la finalización de la misma y que a continuación detallamos en la siguiente tabla:

Objetivos de la Educación Primaria
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Tabla 9.3. Objetivos en la Etapa de Educación Primaria.

En esta etapa de la educación obligatoria, la evaluación, lejos de concebirla como un instrumento sancionador y coactivo, acreditativo y calificador en manos de los profesores y cuyo único objetivo son los alumnos y los aprendizajes que estos son capaces de realizar, es entendida como un proceso de recogida de información entre lo previsto en los currículos prescriptivos y lo logrado por cada uno de los alumnos de cara a la toma de decisiones alternativas que puedan reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar una evaluación que vaya más allá de la propia valoración y adquisición de conocimientos vinculados a la enseñanza tradicional.

Esto no quiere decir que la evaluación no tendrá en cuenta la consecución de los objetivos educativos y de los criterios de evaluación establecidos en el currículum, sino que será continua en la medida en que cuando el progreso de un alumno no responda a los objetivos esperados, los profesores adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

Pero no son estos los únicos aspectos que caracterizan a la evaluación en la educación primaria, sino que esta debe entenderse en el contexto más amplio del proceso didáctico y del centro educativo, posibilitando así el permanente ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto por lo que la etapa que nos ocupa se caracteriza por ser global y continua, teniendo en cuenta el progreso alcanzado por los alumnos en el conjunto de las áreas de conocimiento.

De la misma forma que hablábamos para la Educación Infantil de tres momentos y finalidades en la evaluación, existen en esta etapa algunos matices que le son propios y que a continuación reflejamos.

La *evaluación inicial o diagnóstica*, tiene por objetivo obtener el mayor conocimiento posible del alumno con el propósito de ajustar las actividades docentes al ritmo de los mismos. Para ello, este momento de la evaluación deriva de las fuentes de información siguientes:

- Información proporcionada por la familia.
- Los informes médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales.
- Los datos referidos al niño durante su escolarización en la Etapa de Educación Infantil.
- La observación directa del maestro sobre el grado de desarrollo de las capacidades básicas correspondiente a la etapa evolutiva del alumno (Salvador y Gallego, 1998).

La *evaluación formativa* es la verdadera evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno en la etapa que nos ocupa. Se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con los siguientes objetivos:

– Ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las peculiaridades de cada alumno, para lo cual será necesario conocer los progresos y dificultades de cada uno de ellos.

– El segundo objetivo deriva del primero, ya que en la medida en que existan dificultades en la consecución y desarrollo de las capacidades establecidas, se deberá poner en práctica métodos, técnicas y estrategias didácticas adecuadas a los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La evaluación formativa, al mismo tiempo que permite al docente conocer paso a paso y de manera continuada la evolución de sus alumnos en el aprendizaje, impide el fracaso escolar o al menos la acumulación de errores, retrasos y dificultades (Rosales, 2000).

Por último, la *evaluación sumativa o final* persigue fundamentalmente el control de los resultados del aprendizaje al finalizar una fase de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Instrumentos para la evaluación en la Educación Primaria

Lo que define a una buena evaluación no es primariamente el método o las técnicas utilizadas en la toma de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera, el proceso de construcción de conocimiento que posibilita y la orientación o fines de la evaluación, en el contexto educativo correspondiente. La técnica en sí misma no define a la evaluación. A pesar de este hecho, es necesario conocer las diferentes técnicas que pueden ser utilizadas por los profesores.

En términos generales, la evaluación cualitativa se interesa por la interpretación y comprensión de lo que pasa en sus contextos naturales. Se centra en los procesos más que en los productos y se emplean múltiples técnicas de recogida de información. En cuanto a la evaluación cuantitativa consiste en comprobar el grado en que el comportamiento actual del alumno es análogo a los previamente establecidos objetivos del programa. En el siguiente mapa conceptual realizamos una clasificación de ellas, deteniéndonos posteriormente en las más significativas para la etapa educativa de la que tratamos.

La observación

Técnica más idónea a utilizar tanto en la Etapa de Educación Infantil como en la Primaria, por lo que merece una mención especial. De ella hemos de valernos como docentes para comprobar los avances de nuestros alumnos, cómo se enfrentan a las tareas, etc. Partiendo de un contexto sensato de la evaluación donde, más allá de conocer los resultados de un aprendizaje, nos centremos en conocer la forma en que los alumnos aprenden.

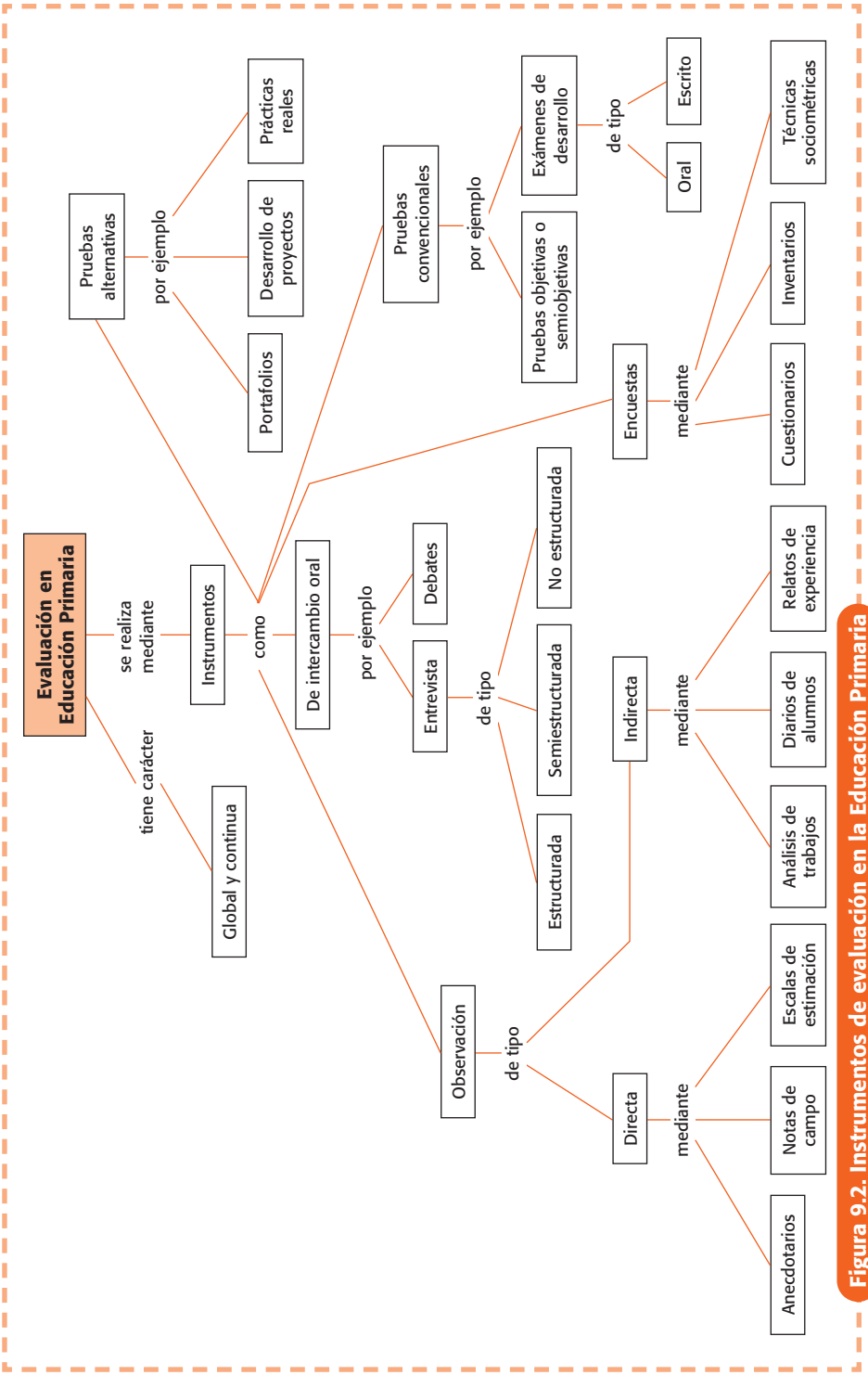


Figura 9.2. Instrumentos de evaluación en la Educación Primaria

El uso de la observación es imprescindible en la práctica diaria en la escuela al tratarse de un «*proceso de percepción, interpretación y registro sistemático de la conducta que implica una toma de decisiones continuada, útil en todas las situaciones en que interaccionen alumnos, profesores o ambos entre sí*» (Anguera, 1991).

Más que las clasificaciones con respecto a la observación como método o técnica, nos interesan los diferentes instrumentos detallados por Salvador y Gallego (1998), y que se utilizan para recoger información:

1) *Notas de campo*. Se trata de un instrumento útil para registrar la observación de los sucesos que se producen en la aulas.

2) *Listas de control*. Consiste en la enumeración de una serie de conductas que se desean comprobar si se dan o no en determinados grupos de alumnos.

3) *Escalas de estimación*. Son un conjunto de conductas seguidas de una graduación que describe la forma y el grado o intensidad con que se pueden presentar aspectos observables.

4) *Análisis de tareas y producciones escolares*. Se trata de instrumentos eficaces cuando están claros los aprendizajes que se pretenden que alcancen los alumnos (objetivos didácticos), los cuales pueden servir como criterios de valoración. Permiten detectar posibles errores que se pueden ir subsanando sin esperar a que finalice el proceso educativo.

La entrevista

La entrevista es el medio más directo de obtener información para poder emitir un juicio o tomar una decisión y se ha descrito como una conversación seria con el fin de obtener información o influir sobre aspectos de la conducta del individuo o individuos entrevistados. Según el grado de predeterminación con el que se establece, la entrevista puede ser:

1) *Estructurada:* las cuestiones han sido previamente fijadas por el entrevistador.

2) *Semiestructurada:* las preguntas están de algún modo fijadas en un guión, pero el entrevistador las maneja con la necesaria flexibilidad.

3) *Abierta o no estructurada* (conversación informal): ante un tema elegido los alumnos hablan sin estar predeterminado el orden a seguir.

Muy similar a la entrevista no estructurada son los intercambios orales informales con los alumnos, donde podemos poner en común, a través del diálogo la información que proceda y aumentar el conocimiento de los sujetos o del grupo. Estamos de acuerdo en que exigen un cierto arte, un tacto y trato personal en que hablan los gestos, las expresiones del rostro y el propio significado del silencio (Bolívar, 1998).

Debates, asambleas y puestas en común

Los debates, asambleas, las dramatizaciones y las puestas en común ofrecen contextos y situaciones adecuadas para la obtención de información cualitativa.

En un debate entre compañeros se puede valorar la capacidad de interpretación, y la estructuración lógica de la información. Aunque su uso es más frecuente como técnica de enseñanza que como medio de evaluación, sus virtualidades educativas lo pueden hacer recomendable a veces.

En el marco de la evaluación basada en el diálogo, el trabajo en grupo, especialmente la puesta en común o diálogo final, ofrece oportunidades para manifestar las actitudes, opiniones y valores de los alumnos. Las asambleas, debates y puestas en común ponen de manifiesto las razones y argumentos que emplean, actitudes que adoptan, grado de tolerancia a opiniones ajenas, respeto del orden de intervención, establecimiento de acuerdos, etc.

Los examenes

1) *Los exámenes de carácter oral.* Aunque parece estar en desuso la utilización de este tipo de pruebas en el ámbito escolar, en ellas se puede poner de manifiesto la capacidad de síntesis, la fluidez verbal y la capacidad de organización de la información. También cabe la posibilidad de una articulación personal y creativa, estructurada en torno a fuentes diversas, pero siempre la exposición se realiza a partir del enunciado del tema por parte del evaluador (Rodríguez Diéguez, 1994: 214).

2) *Los exámenes escritos.* La utilización de los exámenes escritos es mayor que la de los orales por la facilidad que supone adaptar el ritmo de evaluación a las posibilidades reales del profesor.

   – *El examen tipo redacción o desarrollo* es el modelo más convencional y clásico de examen escrito. Se trata de un enunciado que ha de ser desarrollado de modo completo y coherente. Para evaluar este tipo de examen resulta de interés utilizar alguna técnica apoyada en la metodología del análisis del contenido.

   – *La solución de problemas* no es exclusivo del ámbito de las matemáticas y la física. Puede ser un interesante ejercicio la búsqueda de problemas a resolver desde la perspectiva de cada disciplina o asignatura.

Entre las ventajas de las pruebas escritas está el poder conocer cómo organiza el alumno los conocimientos asimilados, los hábitos de trabajo del mismo, la capacidad para emitir juicios críticos, así como su ortografía y la originalidad de pensamiento.

Entre los inconvenientes, se encuentra la dificultad para calificar, pues la forma en la que son formuladas las preguntas pueden admitir diversidad de

respuestas, lo cual permite que el profesor ponga en juego elementos subjetivos al calificar.

Las pruebas objetivas

Las pruebas objetivas o exámenes «tipo test», son instrumentos de evaluación formados por un alto número de preguntas (items) enunciados de forma breve y concisa y cuya respuesta, también breve, está predeterminada, descartándose así la subjetividad. La determinación de las respuestas aceptables y, por exclusión, de las rechazables queda determinada de forma unívoca y exacta, eliminando toda fuente de incertidumbre o error al calificarlas. Sus defensores suelen alegar la facilidad de aplicación, la posibilidad de abarcar amplios dominios de aprendizaje, la admisión de múltiples análisis estadísticos de los resultados, así como la posibilidad de identificar y cuantificar el nivel de consecución de los objetivos propuestos.

La artificialidad de la prueba, el refuerzo del pensamiento selectivo más que la construcción de conocimiento, así como el papel que juega el azar y el coste de preparación de su diseño, son los principales inconvenientes de este tipo de pruebas (Mateo, 2000).

El portafolios

Un procedimiento muy relacionado con los diarios es el de la evaluación por medio del portafolios, o carpeta del alumno, el cual consiste en una compilación de trabajos del alumno recogidos a lo largo del curso y que aportan información acerca de sus conocimientos, habilidades e incluso su forma de actuar ante determinados aprendizajes. Aunque se trata de un instrumento tradicional en el ámbito anglosajón, no es tan habitual entre nosotros y puede resultar de interés si en ellos se incluyen anotados los acuerdos previos dialogados sobre la evaluación, las tareas a trabajar y los distintos documentos como expresión de los trabajos realizados. En el portafolios deben estar también los comentarios del profesor y del alumno respecto de lo negociado ya que el objetivo principal de este procedimiento de evaluación es educar al alumno a autorregular su aprendizaje mediante el diálogo constante con el profesor, como medio básico de ejercitar los compromisos mutuos contraídos.

Las prácticas reales

Las prácticas reales son otro tipo alternativo de evaluación que consiste en que el alumno realice tareas que requieran la aplicación de destrezas en circunstancias semejantes a las requeridas en la vida profesional. De algún modo se han querido reivindicar este tipo de tareas escolares por medio de la inclusión de los procedimientos entre uno de los tipos de conocimientos a

desarrollar en el currículum. Y, desde luego, es muy acertada la medida si logra evitar el tipo de enseñanza mayoritariamente teórica que predomina en las aulas.

El desarrollo de proyectos

El desarrollo de proyectos o «Método de Proyectos» fue el nombre dado por un discípulo de J. Dewey, William Kilpatrick, en 1918 a su teoría del método de enseñanza que contenía el espíritu y principios del movimiento de la educación progresiva americana de comienzos del siglo XX, bajo la idea fundamental de que «la educación es vida». Él creía que esa forma de «aprendizaje vital» debería ser norma en la enseñanza y no la memorización o el estudio y hacer de ella no ya una preparación para la vida, sino una parte viva y actual de la vida misma. El papel del profesor cuando usa el método de proyectos es orientar y ayudar al estudiante a través de las cuatro fases que él señalaba: «propósito, planificación, ejecución y estimación».

La realización de una tarea o proyecto de trabajo conlleva una serie de pasos:

1) *Preparación,* que comprende la elección del tema, la elaboración del plan de acción y la asignación de responsabilidades.

2) *Elaboración,* que abarca la búsqueda de información, las reuniones grupales para la realización del proyecto y el informe y resultado final.

3) *Valoración,* en la fórmula de evaluación que aquí consideramos y en la que cada grupo debe exponer al gran grupo el trabajo realizado, defendiéndolo y razonándolo. Al final se abre un coloquio en el que el profesor y el resto de la clase pueden preguntar al grupo los problemas que hayan surgido y en el que, además de evaluar el desempeño de responsabilidades y de los compromisos personales, se pueden valorar los hábitos de trabajo e incluso las capacidades comunicativas y de diálogo exhibidas.

4.2. Utilidad curricular de los instrumentos de evaluación

Con el fin de ayudar a tomar la decisión a los docentes, presentamos un resumen de los instrumentos explicados, indicando o sugiriendo cuáles serían las más oportunas en función de si evaluamos conceptos (C), procedimientos (P) o actitudes (A).

Instrumento de evaluación		Contenido que se evalúa
Observación directa	1. Anecdotarios	P
	2. Escalas de estimación	P; A
	3. Notas de campo	C; P
Observación indirecta	1. Análisis de trabajo	C; P; A
	2. Diarios de alumnos	C; P; A
	3. Relatos de experiencias	C; A
Grabaciones	1. Grabaciones en audio	P; A
	2. Grabaciones de vídeo	P; A
Encuestas	1. Cuestionarios	C
	2. Inventarios	C
	3. Técnicas sociométricas	A
Instrumentos de intercambio oral	1. Entrevista	C; A
	2. Debates	C; A
	3. Asambleas	C; A
	4. Puestas en común	C; A
Instrumentos convencionales	1. Exámenes escritos y orales	C; P; A
	2. Pruebas objetivas y semiobjetivas	C
Instrumentos alternativos	1. Portafolios	C; P; A
	2. Desarrollo de proyectos	C; P; A
	3. Prácticas reales	C; P; A

Tabla 9.4. Tipos de contenidos a evaluar en función de los instrumentos.

5. Síntesis

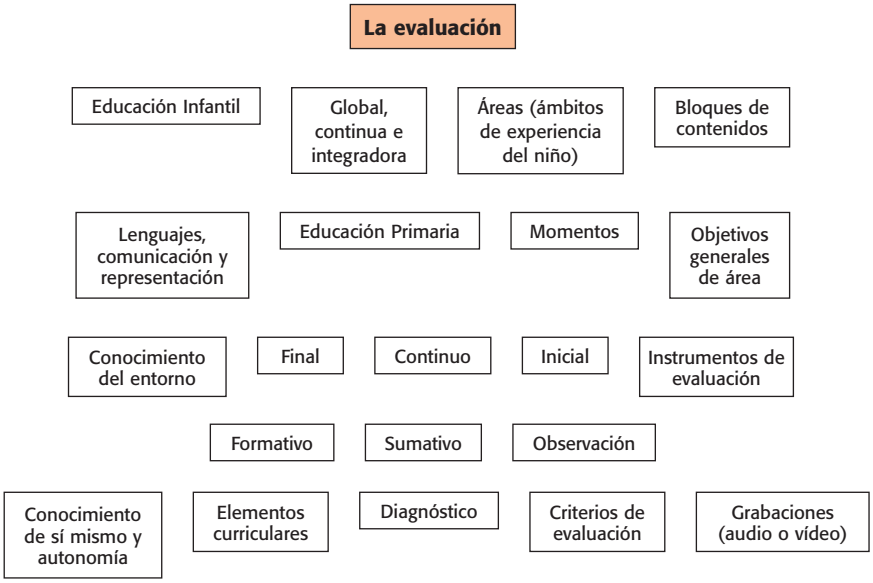
La evaluación de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes durante la Etapa de Educación Infantil y Primaria es una de las actividades más difíciles a las que se pueden enfrentar los profesores. El conocimiento de las características y capacidades de estas etapas resulta imprescindible para la elección de la técnica o técnicas pertinentes para la evaluación de los aprendizajes. Por ello, independientemente del paradigma teórico en la que se encuentre ubicada la técnica en sí (ya sea cuantitativo o cualitativo), se incluye aquí un marco integrador donde el docente pueda elegir el procedimiento idóneo en función del contenido a evaluar.

ACTIVIDADES

1) Completa la siguiente tabla atendiendo a las características que se comparan y a los criterios en torno a los cuales se comparan los dos ciclos de la Educación Infantil.

	Primer ciclo	Segundo ciclo
Edad	0-3 años	
Carácter		No obligatorio y gratuito
Áreas (ámbitos de experiencia y desarrollo)		
Elementos curriculares de las áreas		
Estructura de los bloques de contenidos	– Bloques de contenidos por área Integración (no diferenciación) de conceptos, procedimientos y actitudes	
	– Globalidad; dependencia entre las áreas; significatividad; importancia del juego	
Capacidades de ciclo	– Control corporal y desarrollo del movimiento – Primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje – Pautas elementales de la convivencia y la relación social – Descubrimiento del entorno inmediato	
Tipo de evaluación		
	1. *Psicomotricidad:* • Coordinación corporal (coordinación de movimientos, equilibrio, marchas y desplazamientos, tono muscular y relajación) • *Esquema corporal* (conocimiento del esquema corporal, lateralidad, trabajo sensorial) 2. *Aspectos relacionales y adaptación escolar* (con los compañeros y maestros/as) 3. *Juego*	
Técnicas de evaluación		

2) Elabora una mapa conceptual con los siguientes conceptos y palabras enlace (puedes utilizar otras conexiones, siempre que la relación entre los conceptos sea correcta)



Conexiones

durante
tomando como referencia
comprobados a partir
como por ejemplo
como
con
mediante
a través de diferentes
se lleva a cabo durante
de carácter
es de tipo

AUTOEVALUACIÓN

1) La evaluación en la Educación Infantil tiene un carácter eminentemente:
   a) Sumativo y final.
   b) Continuo, global y formativo.
   c) Sumativo y formativo.
   d) Ninguna de las anteriores es correcta.

2) La evaluación en la Educación Infantil es formativa en la medida en que:
   a) Apoya o refuerza el desarrollo continuado de cada uno de los alumnos.
   b) Evalúa el desarrollo de las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de Etapa de Educación Infantil.
   c) Homogeiniza los aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos.
   d) Lleva a cabo una minuciosa supervisión de la consecución, por parte de los alumnos, de los objetivos didácticos establecidos en las programaciones de aula.

3) Alguno de los instrumentos más habituales y aconsejables de evaluación en la Etapa de Educación Infantil son:
   a) Cuestionarios, test psicométricos y los debates.
   b) Puestas en común, exámenes de carácter oral y cuestionarios.
   c) Exámenes escritos, pruebas objetivas y el portafolios.
   d) Observación, grabaciones en audio y vídeo.

4) La evaluación inicial en la Etapa de Educación Infantil tiene como objetivo:
   a) Conocer al alumno para colaborar así en la mejora de su aprendizaje y acomodar las estrategias didácticas a sus capacidades e intereses.
   b) Conocer los datos obtenidos en el proceso de evaluación, con referencia a los objetivos establecidos en el Proyecto Curricular de Centro y los criterios de evaluación elaborados.
   c) Conocer los datos obtenidos en el proceso de evaluación, con referencia a los objetivos establecidos en las unidades didácticas.
   d) a, b y c son incorrectas.

5) En la Etapa de Educación Primaria la evaluación es concebida como:
   a) Un instrumento sancionador, coactivo, acreditativo y calificador.
   b) Un instrumento que tiene como objetivo los alumnos y los aprendizajes que son capaces de realizar.
   c) Como un proceso de recogida de información entre lo previsto en los currículo prescriptivos y lo logrado por cada uno de los alumnos de cara a la toma de decisiones que impidan la promoción de los mismos.
   d) Como un proceso de recogida de información entre lo previsto en los currículos prescriptivos y lo logrado por cada uno de los alumnos de cara a la toma de decisiones alternativas que puedan reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6) La evaluación en la Etapa de Educación Primaria está compuesta por tres momentos:
   a) Evaluación global, formativa y contextualizada.
   b) Evaluación inicial, contextualizada y global.
   c) Evaluación inicial, formativa y sumativa.
   d) Evaluación sumativa, global y continua.

7) ¿Qué criterios definen a una buena evaluación?
   a) Los métodos y técnicas utilizados en la toma de datos.
   b) Los presupuestos teóricos con los que se opera, el proceso de construcción de conocimientos que posibilita y la orientación y fines de la evaluación.
   c) La precisión a la hora de valorar la consecución de los aprendizajes.
   d) a, b y c son incorrectas.

8) Las notas de campo son:
   a) Un instrumento de evaluación cuantitativa que permite registrar la observación de los sucesos que se producen en el aula.
   b) Un instrumento que consiste en la enumeración de una serie de conductas que se desean comprobar si se dan o no en determinados grupos de alumnos.
   c) Un instrumento de evaluación cualitativa que permite registrar la observación de sucesos que se producen en el aula.
   d) Un instrumento que permite recoger un conjunto de conductas seguidas de una graduación que describe la forma, grado e intensidad con que se pueden presentar aspectos observables.

9) Según el grado de predeterminación con el que se establece, la entrevista es estructurada si:
   a) Ante un tema elegido, los alumnos hablan sin estar predeterminado el orden a seguir.
   b) Las preguntas están de algún modo fijadas en un guión pero el entrevistador las maneja con la necesaria flexibilidad.
   c) Las cuestiones han sido previamente fijadas por el entrevistador.
   d) Podemos poner en común, a través del diálogo, la información que proceda y aumentar el conocimiento de los sujetos o del grupo.

10) El portafolios como instrumento de evaluación consiste en:
   a) En que el alumno realice tareas que requieran la aplicación de destrezas en circunstancias semejantes a las requeridas en la vida profesional.
   b) Un alto número de preguntas (ítems) enunciados de forma breve, y cuya respuesta, también breve, está predeterminada.
   c) En un enunciado que ha de ser desarrollado, completo y coherente.
   d) En una compilación de trabajos del alumno recogidos a lo largo del curso y que aporta información acerca de sus conocimientos y habilidades, e incluso de su forma de actuar ante determinados aprendizajes.

SOLUCIONES

1) b 2) a 3) d 4) a 5) d 6) c 7) b 8) c 9) c 10) d

BIBLIOGRAFÍA

ANGUERA, M. T. (1991): «La observación como metodología básica de la investigación en el aula». En O. SAÉNZ (dir): *Prácticas de enseñanza*. Alcoy: Marfil. 45-74.

BLÁZQUEZ y otros (1998a): «Evaluación de contenidos conceptuales.» En A. MEDINA y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Op. cit.* 199-220.

BLÁZQUEZ y otros (1998b): «Evaluación procesual y final. Hacia un enfoque convergente». En A. MEDINA y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Op. cit.* 179-198.

BOLÍVAR, A. (1998): «Evaluación cualitativa. Técnicas.» En A. MEDINA y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Op. cit.* 159-177.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (1998): «La evaluación en la Educación Infantil» En A. MEDINA y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Op. cit.* 397-447.

MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* ICE Universitad de Barcelona, Barcelona.

M.E.C. (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* Servicio de publicaciones del Ministerio, Madrid.

MEDINA, A. y otros (1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* UNED, Madrid.

QUINQUER, D. (2001): «La evaluación, ¿clave del aprendizaje?». *Temáticos Escuela Española*, 2, 9-12.

ROSALES, C. (2000): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea, Madrid.

SALVADOR, F. y GALLEGO, J. L. (1998): «La evaluación en la Educación Primaria» En A. MEDINA y otros: *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Op. cit.* 449-495.

CAPÍTULO 10

Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinaridad

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Globalización e interdisciplinaridad en la enseñanza básica
   - 3.1. El enfoque interdisciplinar
   - 3.2. La perspectiva globalizadora
4. La organización de los contenidos curriculares en el aula
   - 4.1. La unidad didáctica
   - 4.2. Los centros de interés
   - 4.3. Los proyectos de trabajo

Actividades

Bibliografía

José Luis Gallego Ortega y Francisco Salvador Mata

1. Introducción

Paulatinamente, la forma más tradicional de organizar los contenidos de aprendizaje en la enseñanza, por medio de las disciplinas o materias, ha dejado paso a otras «formas nuevas» de organización en las que cada vez más se intenta superar las clásicas organizaciones disciplinares y se apuesta por propuestas organizativas que permitan el establecimiento de relaciones entre contenidos de diversas materias.

La decisión sobre cómo organizar los contenidos del currículum en el aula no es una cuestión baladí. La complejidad con que el alumno se enfrenta al conocimiento depende, en buena medida, de la manera como el profesorado selecciona, organiza y secuencia los contenidos educativos.

A partir de los conceptos de globalización e interdisciplinaridad, se comentan en este capítulo las formas más comunes de organización (presentación) de los contenidos escolares (unidad didáctica, centros de interés y proyectos de trabajo), en el marco de lo que se denomina programación de aula.

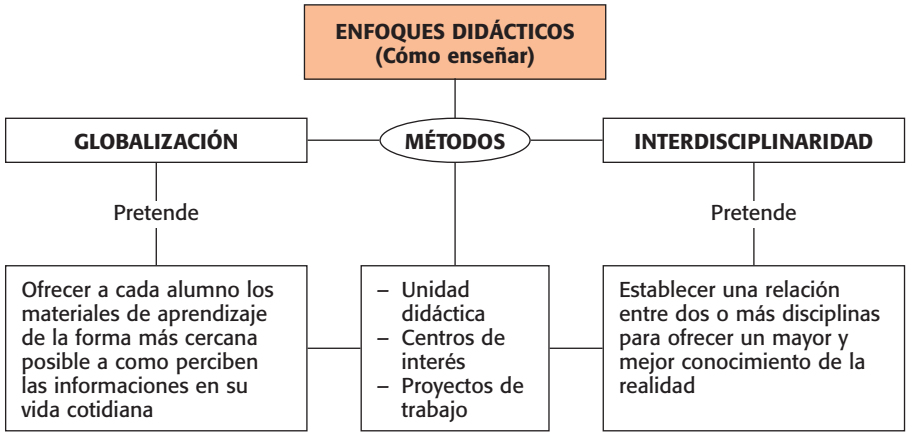

ENFOQUES DIDÁCTICOS
(Cómo enseñar)
GLOBALIZACIÓN
MÉTODOS
INTERDISCIPLINARIDAD
Pretende
Pretende
Ofrecer a cada alumno los materiales de aprendizaje de la forma más cercana posible a como perciben las informaciones en su vida cotidiana
– Unidad didáctica
– Centros de interés
– Proyectos de trabajo
Establecer una relación entre dos o más disciplinas para ofrecer un mayor y mejor conocimiento de la realidad

Figura 8.1. Mapa conceptual

2. Objetivos de aprendizaje

1) Reflexionar sobre la importancia de los planteamientos globalizados e interdisciplinares en la enseñanza.
2) Señalar las características de un planteamiento interdisciplinar.
3) Identificar las condiciones que caracterizan el enfoque globalizador.
4) Analizar las implicaciones didácticas de la globalización.

5) Conocer los métodos didácticos más comunes para la globalización y la interdisciplinaridad.

6) Establecer los matices diferenciales entre los centros de interés y los proyectos de trabajo.

3. Globalización e interdisciplinaridad en la enseñanza básica

Se ha venido admitiendo que los planteamientos metodológicos globalizadores, interdisciplinares, e incluso disciplinares, eran una consecuencia lógica derivada del nivel educativo en el que los profesores ejercían su actividad docente. En efecto, las edades de los alumnos, se pensaba, eran las que imponían o aconsejaban el uso de unos u otros métodos o enfoques didácticos, más allá de que los contenidos escolares reclamasen la conveniencia de ser abordados desde una determinada óptica o perspectiva.

El enfoque globalizador o el empleo de estrategias interdisciplinares, sin embargo, como sostienen algunos autores (Zabala, 1989; Torres, 1994), no es más o menos adecuado en función del nivel educativo en el que se desarrolla la actividad docente. Más que la edad cronológica o etapa de desarrollo infantil, lo que importa es el respeto a las peculiaridades cognitivas del alumno y la necesidad de favorecer sus aprendizajes mediante el uso de técnicas didácticas apropiadas.

Tanto la globalización como la interdisciplinaridad son respuestas didácticas, que tienen como finalidad permitir al profesorado organizar coherentemente los contenidos escolares, para facilitar los procesos educativos.

3.1. El enfoque interdisciplinar

Las disciplinas han clasificado los contenidos escolares en asignaturas o materias, con la decidida intención de ofrecer a los alumnos aquellos saberes, conocimientos o destrezas necesarios para desenvolverse en su vida cotidiana. Sin embargo, es razonable admitir que esta forma de organización del conocimiento por categorías es solo una fórmula posible, que encierra importantes limitaciones a la hora de acercarse a la comprensión del conocimiento académico y percibir sus inexcusables interrelaciones. En efecto, el interés por esa visión parcelada de la cultura y el deseo de trasladar un conocimiento ya acabado a los alumnos ha dejado paso a nuevas formas de organización del conocimiento, como son los planteamientos interdisciplinares o las propuestas globalizadoras, que se postulan como formas idóneas de organización de los contenidos del currículum para que los alumnos puedan comprenderlos más fácilmente.

La interdisciplinaridad se entiende como la enseñanza que pretende abordar y estructurar, de forma ordenada y simultánea, contenidos y disciplinas diversas,

orientándose a la integración y globalización de los conocimientos. Es, por tanto, el resultado de una «nueva pedagogía», que se opone al conocimiento fragmentado en parcelas, en la que la comprensión de una situación problemática por parte del alumno es la que reclama la integración de los conocimientos y no la supuesta estructura lógica de la realidad, establecida por las disciplinas científicas. La complejidad de los fenómenos educativos exige análisis multidimensionales, con el fin de evitar percepciones limitadas o restrictivas de la realidad estudiada. Un proceder metodológico disciplinar, con sentido exclusivista, representa el lado más reduccionista de la acción docente, frente a las posibilidades que ofrecen los planteamientos de carácter globalizador o interdisciplinar.

La interdisciplinaridad representa un modelo profesional de actuar en cuanto a la organización del currículum, una respuesta didáctica que se esfuerza en ofrecer una interrelación no solo de contenidos, sino también de métodos (Lorenzo, 1994), y cuyo objetivo básico es «la organización de conocimientos especializados, modificando las barreras impuestas por cada ciencia, reuniéndolos todos bajo una sola estructura general del currículum, de modo que la organización sistemática resultante respete la independencia y autonomía de cada parte componente, logrando al mismo tiempo que el resultado sea un programa integrado que funcione como un todo» (Álvarez, 1985, 60).

La interrelación disciplinar o interdisciplinaridad ha de admitirse como una vía idónea para acercarse al conocimiento de aquellas cuestiones o interrogantes, cuya comprensión excede el ámbito de un área o disciplina concreta. Se contempla como una respuesta necesaria frente a la dispersión en los procesos de construcción del conocimiento, por cuanto aboga por la integración del conocimiento, seleccionando y organizando los contenidos (conceptos, principios, teorías, procedimientos...) de las disciplinas de una forma global, para contribuir a superar los límites impuestos por las asignaturas tradicionales y facilitar, de esta forma, una mejor percepción y comprensión de la realidad. Así lo explicita Torres (1988, 93) cuando señala:

> «La interdisciplinaridad hace entonces su aparición como remedio contra una disgregación que impide niveles de comprensión de la realidad más globales y por tanto una mayor claridad de las implicaciones en juego».

Ahora bien, la interdisciplinaridad, entendida como una relación entre dos o más disciplinas que buscan un mayor y mejor conocimiento de la realidad, no conlleva necesariamente una situación globalizadora. En más de una ocasión esas organizaciones interdisciplinares representan un intento frustrado de llegar al conocimiento global, en la medida en que ofrecen integraciones forzadas de contenidos, que siguen los dictámenes que estipulan las lógicas específicas de las materias.

3.2. La perspectiva globalizadora

La apuesta por perspectivas o enfoques globalizadores, como formas de organización del currículum escolar, es hoy una realidad. La globalización es la

principal manifestación de una forma de selección y organización de los contenidos didácticos, en la que se atiende más a las peculiaridades del alumnado que a la estructura lógica de las disciplinas (Rosales, 2004). El carácter compensador de la acción educativa debe contribuir a evitar que los contenidos curriculares de los distintos ámbitos o áreas adquieran posiciones de jerarquía o independencia entre ellos, para respetar la forma en que los niños perciben la realidad o se plantean el conocimiento de ella.

El concepto de globalización se fundamenta en razones de carácter psicológico, sociológico y pedagógico (Ortega, 1992). Para el niño, la globalización es una función psicológica, basada en el carácter sincrético de la percepción infantil. Desde una perspectiva social, los profesionales han de ser capaces de integrar los «saberes culturales» para facilitar los aprendizajes del alumno. De otra parte, la actividad educativa exige una planificación de las tareas escolares, en sintonía con las peculiaridades e intereses del niño.

La metodología globalizadora no es más que el intento de ofrecer a cada alumno los materiales de aprendizaje de forma similar a como percibe la información en su vida cotidiana, es una manera de actuar, es la adopción de una determinada actitud ante la enseñanza. No obstante, el concepto de globalización no encierra los mismos supuestos para todos los docentes; de ahí que las prácticas globalizadoras difieran notablemente según los casos. En efecto,

> «La defensa de un currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una de las señas de identidad más idiosincráticas de una especie de ideología que sirve para definir los límites de una corriente pedagógica que, aún con divergencias más o menos importantes dentro de sí, exhibe dicha defensa como una seña de identidad suficiente para distinguirse de otro gran grupo como es el de los partidarios de las disciplinas. [...]
>
> El currículum globalizado o interdisciplinar se convierte así en una categoría "paraguas" capaz de agrupar las más diversas prácticas educativas que se desarrollan en las aulas» (Torres, 1994, 30-31).

La globalización de contenidos no es tarea exclusiva del profesor, sino que la realiza cada alumno cuando trata de aprender, por cuanto construye de forma personal los significados al actuar sobre el objeto que intenta comprender. Lo que se pretende es que el alumno sea capaz de comprender la temática propuesta desde una perspectiva multifocal y holística, con independencia de la teoría del aprendizaje imperante, a través de la realización de una secuencia didáctica, basada en actividades de aprendizaje interconectadas. Pero, por más que lo «pedagógicamente correcto» sea el desarrollo de estrategias globalizadoras e interdisciplinares (idea que ha sido reforzada desde los mismos planteamientos institucionales), las prácticas educativas ponen de relieve con demasiada frecuencia unos currículos diseñados al amparo de las tradicionales disciplinas.

Ahora bien, la globalización no consiste únicamente en una simple vertebración de los contenidos de las diversas áreas del currículo en torno a un eje, tópico o centro de interés, sino que ha de admitirse como la base misma de la construcción del conocimiento infantil. En este sentido, la globalización no puede ser otra que aquella que el propio alumno realiza durante su aprendizaje, porque la actividad globalizadota funciona espontáneamente desde la prime-

ra infancia y se organiza a partir de tres funciones específicas, relacionadas con los procesos psíquicos básicos (Rosales, 2004, 58): a) la observación y percepción; b) la asociación, generalización, reflexión y juicio o toma de decisiones; c) la acción y la expresión abstracta y concreta.

Se han señalado tres supuestos básicos referidos a la globalización, que producirían actuaciones profesionales diferenciadas en el aula (Hernández, 1989; Hernández y Ventura, 1992; Hernández y Sancho, 1993):

1) *La globalización como suma de materias.* Es un tipo de globalización sumativa, en la que el docente trata de establecer relaciones alrededor de un determinado tema. El papel del profesor, en este caso, consiste en dirigir, ordenar, tomar decisiones previas, establecer conexiones entre los contenidos, etc., mientras que el papel del alumno se relega a un «saber hacer» aquello que se le demanda o solicita. Este tipo de globalización agrupa en torno a un centro de interés, de forma anecdótica y circunstancial, las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por ello, no se garantiza ni el aprendizaje significativo, ni la atención a la diversidad.

2) *Globalización como interdisciplinaridad.* Se considera más apropiada en los niveles superiores del sistema educativo y surge como necesidad cuando un equipo docente plantea la evidencia de que los alumnos deben descubrir las interrelaciones entre las diferentes materias. En opinión de Hernández y Ventura (1992, 53),

> «La globalización [...] implica la posibilidad de que el alumnado pueda establecer inferencias y relaciones por sí mismo, mientras que, por lo general, la interdisciplinaridad responde a la actitud organizativa de quien enseña. La cuestión está en cómo hacer coincidentes ambos enfoques».

3) *Globalización como estructura psicológica de aprendizaje.* Esta perspectiva, preocupada por cómo el alumno construye sus aprendizajes, pretende avanzar a través de los conflictos cognitivos que se establecen entre las ideas o conocimientos previos de los alumnos y las nuevas informaciones o contenidos a aprender. Las respuestas del alumno derivan de aprendizajes basados en las conexiones que se establecen entre los conocimientos que se presentan como nuevos y los ya aprendidos. El objetivo es que los alumnos «aprendan a aprender», mediante la construcción de aprendizajes significativos. Con esta idea de globalización, que exige un escrupuloso respeto por los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, la respuesta a la diversidad está garantizada, pero, sobre todo,

> «este enfoque se apoya en la premisa psicopedagógica de que para hacer significativo un conocimiento nuevo es necesario establecer algún tipo de conexión entre éste y los conocimientos que el sujeto ya posee, teniendo presente, además, que cada alumno puede tener concepciones erróneas que deben conocerse para construir un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje» (Hernández y Ventura, 1992, 54).

Por tanto, el enfoque globalizador, lejos de admitirse como una ordenación meticulosa de toda una serie de actividades o tareas en torno a un tema o tópico concreto, exige partir en cada momento del grado de desarrollo real del

alumno. Este enfoque se aleja así de los planteamientos que propician y reproducen la idea de un aprendizaje acumulativo en la enseñanza. Su objetivo consiste, por el contrario, en facilitar la aproximación del alumno al conocimiento de la realidad, mediante un proceso global y activo de construcción del mismo, a partir de las relaciones significativas y no arbitrarias que se establecen entre lo que ya conoce el alumno y lo que debe de aprender. Difícilmente la resolución de una tarea que no responda a los intereses o necesidades del alumno supondrá una implicación activa de este en el proceso de aprendizaje.

Las condiciones necesarias para llevar a cabo una enseñanza, desde esta perspectiva, serían (Hernández y Sancho, 1993):

1) Seguir un proceso, que exige cambios en relación a la clase y al profesorado con respecto al modelo de enseñanza-aprendizaje.

2) Un grupo de profesores dispuestos a trabajar en equipo, lo que conlleva actuaciones de planificación e intercambio continuas.

3) Estar dispuestos a compartir con la clase el proceso de búsqueda.

El enfoque globalizador que ponga énfasis en la resolución de problemas, en el descubrimiento de los nuevos aprendizajes, en el establecimiento de nuevas relaciones e interconexiones entre los contenidos, generando desajustes internos a la hora de percibir nuevas realidades, como consecuencia de conflictos sociocognitivos, contribuirá poderosamente a provocar procesos de construcción del conocimiento que sean realmente significativos y motivadores para los alumnos. Solo las estrategias investigativas y de resolución de problemas estimulan el pensamiento creativo y productivo del alumno, al tiempo que evitan los aprendizajes memorísticos. Una planificación de la acción educativa, respetuosa con esta perspectiva, demanda planteamientos didácticos que eviten la realización de actividades sumativas de enseñanza y aprendizaje y promueve cambios significativos en el aula y en el profesorado, en relación con las prácticas más tradicionales de enseñanza.

Sin embargo, defender métodos o enfoques únicos, capaces de resolver las situaciones de enseñanza-aprendizaje más diversas, no parece ser la respuesta más idónea. En efecto, hemos de admitir un sistema metodológico que abarque métodos, técnicas y principios que orienten la acción educativa y capaciten al profesorado para configurar un estilo peculiar de enseñanza, apoyado en la fundamentación científica de la didáctica y asistido por la tecnología didáctica en su vertiente operativa (Medina y cols., 1987). En este sentido, y con referencia expresa a la primera etapa del sistema educativo, Zabalza (1987) señala que en la etapa infantil la cuestión se plantea en términos de si será más eficaz plantear actividades específicas, orientadas al desarrollo de alguna función concreta, o bien buscar actividades más globales, en las que tengan cabida diversas funciones específicas conectadas entre sí. Incluso en estos casos, tampoco la respuesta es clara y sencilla, por más que pudiera parecer que lo único pedagógicamente congruente es la globalización. Por ello, queremos subrayar la idea de que no hay métodos «únicos» y, por tanto, «buenos o malos» métodos en términos ab-

solutos, ya que la eficacia o ineficacia de los mismos dependerá de la ayuda pedagógica que proporcionen a los alumnos del aula.

De lo que se trata es de poner a los alumnos en contacto con contenidos de diversa naturaleza que hagan referencia, a su vez, a varias dimensiones del desarrollo infantil para que aquellos se impliquen en actividades que contengan nuevos conocimientos y que requieran el concurso de otros conocimientos previos. Todo ello en situaciones de aprendizaje más o menos diversificadas y partiendo de las iniciativas de los propios alumnos o de las propuestas del profesor.

Una metodología inspirada en estos planteamientos no puede defender un modelo único de enseñanza, porque las necesidades individuales y grupales, los diversos contenidos de aprendizaje y las habilidades de cada docente necesitan de métodos didácticos flexibles que abarquen gran diversidad de actividades de aprendizaje y satisfagan las necesidades de cada contexto educativo y las intenciones educativas propuestas (Zabala, 1993).

Aunque Stöcker (1964) ya señaló los criterios que debe seguir la enseñanza globalizada (la curiosidad, el diseño del proyecto, la enseñanza globalizada libre y dirigida y el planeamiento didáctico), para nosotros, las condiciones que pueden orientar la concreción de la perspectiva globalizadora en la organización del currículum escolar pueden resumirse en las siguientes:

- Situar al alumno en contextos de aprendizaje que le impliquen directa y activamente.
- Ofrecer situaciones de aprendizaje que respondan a sus necesidades e intereses.
- Relacionar contenidos y aprendizajes de diferentes áreas, en función de temas o aspectos relevantes de las áreas o ámbitos de conocimiento o experiencias.
- Proponer actividades o tareas parcialmente conocidas, para que «obliguen» al alumno a reorganizar sus propios esquemas de conocimiento.
- Considerar el entorno como un instrumento potenciador de la actividad constructiva en el alumno.

La globalización de los contenidos facilita la significatividad de los aprendizajes al alumno, porque cuanto más globalizado se presente el aprendizaje del alumno mayor potencial de significatividad y funcionalidad tendrá dicho aprendizaje. La globalización es, desde el punto de vista del aprendizaje, un principio que debe regir en todo aprendizaje significativo (Rosales, 2004). La perspectiva globalizadora se orienta, pues, hacia propuestas de trabajo en las que los alumnos tengan que realizar secuencias de aprendizajes, elaboración de proyectos y resolución de problemas que requieran el concurso simultáneo o sucesivo de contenidos de distinto tipo (de procedimientos, relativos a hechos y nociones, actitudes y normas) y/o de contenidos propios de las distintas áreas.

En la Tabla 10.1 se recogen las implicaciones didácticas de la globalización.

Enfoques	Implicaciones didácticas
La globalización como suma de materias	– Centrada en el profesor: dirige, ordena, toma decisiones, establece conexiones entre las materias... – La respuesta del alumno se hace de modo relacional, debido al contexto que se le ofrece. – Persigue el «saber hacer» en los alumnos. – No tiene en cuenta la diversidad del aula. – Las actividades de enseñanza-aprendizaje se agrupan en torno a un centro de interés de forma anecdótica y circunstancial. – Dificulta el aprendizaje significativo. – Especialmente preocupada por los resultados del aprendizaje.
La globalización como relación interdisciplinar	– Más propia de niveles superiores. – Centrada en el equipo docente: cada profesor decide, plantea, establece... los problemas. – Supera los planteamientos individualistas del profesor y persigue actuaciones cooperativas. – Los alumnos suelen carecer de informaciones previas básicas para establecer conexiones e inferencias entre las informaciones. – La respuesta del alumno no siempre es relacional. – No necesariamente produce aprendizajes significativos. – La evaluación suele centrarse en los resultados del proceso didáctico.
La globalización como estructura psicológica de aprendizaje	– Centrada en el alumno: los alumnos observan, manipulan, clasifican... establecen relaciones. – Las respuestas del alumno se realizan por aprendizajes basados en las conexiones establecidas entre los conocimientos que se presentan como nuevos y los ya aprendidos. – Da respuesta a la diversidad de alumnos. – Su objetivo es que los alumnos «aprendan a aprender». – Propicia aprendizajes significativos y funcionales. – La preocupación del docente está más centrada en el tratamiento didáctico de los contenidos que en su forma de organizarlos (unidad, proyecto...). – Se preocupa por el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 10.1. Implicaciones de la globalización.

4. La organización de los contenidos curriculares en el aula

La organización de contenidos curriculares puede adoptar diferentes formas, pues diversos son también los métodos (técnicas) que permiten una presentación/organización de los contenidos escolares. Además de las tradicionales asignaturas (disciplinas), se puede optar por organizar el currículum con técnicas didácticas diferentes. Todas ellas tienen un denominador común: partir de un

tema atractivo e interesante para el alumnado, que implique su participación activa (mental-manipulativa), en contacto directo con su entorno más próximo (socio-natural) y en relación con sus propias experiencias. Estas «maneras» de organizar didácticamente los contenidos curriculares no son excluyentes entre sí, sino que pueden tener un carácter complementario, pudiendo coexistir en el tiempo y en el espacio durante el desarrollo del currículum.

Las programaciones no deben concebirse desde perspectivas unidireccionales y exclusivistas, que limiten los procesos de planificación docente. Antes bien, habrán de elaborarse desde planteamientos amplios que admitan en su seno las diversas formas de presentar los contenidos a los alumnos: unidades didácticas, proyectos de trabajo, centros de interés, etc. Una programación escolar planteada exclusivamente en base a proyectos, unidades didácticas, etc., podría resultar excesivamente limitada. De ahí que el profesorado pueda concretar en formas didácticas diferenciadas sus propuestas de trabajo, en las que se articulan y relacionan contenidos de distinto tipo y de las diferentes áreas, para facilitar el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias básicas por el alumnado.

Los profesores disponen, en consecuencia, para organizar los contenidos educativos, de diferentes fórmulas o estrategias didácticas, en las que se establecen anticipadamente los contenidos educativos, el conjunto de tareas a desarrollar, la forma de llevarlas a cabo y los papeles que tanto el profesor como los alumnos tienen, en principio, asignados. No obstante, como ya se ha señalado en el Capítulo 4, todas las programaciones de aula tienen unos elementos básicos que les dan coherencia y unidad.

Entre los enfoques didácticos más utilizados, para la organización de los contenidos escolares, se señalan los siguientes: la unidad didáctica, los proyectos de trabajo y los centros de interés.

4.1. La unidad didáctica

La unidad didáctica (UD) se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo (MEC, 1989). Es un método de trabajo, un plan de actuación docente que se inicia a partir del conocimiento de unos objetivos, se desarrolla explicitando actividades y enriqueciendo el mundo experiencial de los alumnos, y finaliza estableciendo los mecanismos de control necesarios para mejorar el proceso (Moreno, 1990). Como unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje, la UD parte de la delimitación de unos objetivos didácticos que, frente a los objetivos de etapa y/o área, tienen un carácter más concreto y definido. Además, debe contener los contenidos de aprendizaje propios de la unidad, las actividades a realizar y los aspectos metodológicos y para la evaluación que se consideran relevantes. Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación deberán vincularse, de acuerdo con el nuevo marco normativo, con las competencias básicas que se pretende desarrollar en el alumnado.

La conveniencia de su diseño reside en la necesidad de encontrar una fórmula capaz de armonizar de manera eficaz la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, y de guiar de modo eficiente la actividad escolar. Dado el carácter dinámico de toda programación, los elementos que constituyen la UD guardan entre sí estrechas relaciones de interdependencia, en donde adquieren sentido didáctico y coherencia pedagógica. En efecto, la UD ha de plantearse sobre la base del condicionamiento mutuo de los elementos que la integran, de su carácter sistémico y, como subraya Escamilla (1993), de la coherencia entre dichos elementos según sus interacciones y no su mera yuxtaposición.

El diseño de la UD constituye en sí mismo un verdadero trabajo de programación, en el que los profesores han de tomar decisiones sobre los elementos que la integran, si bien su presentación debe evitar dar la impresión a los alumnos de estar totalmente concebida y que se debe desarrollar conforme al esquema proyectado, en vez de incitar a los alumnos a que contribuyan directamente con sus intervenciones a su desarrollo (Moreno, 1990).

En nuestra opinión, en la Tabla 10.2 se resumen las decisiones más importantes a las que deben hacerse frente para diseñar una unidad didáctica, aunque hemos de admitir que se han señalado muchos tipos o modos de concebir estas unidades, según el énfasis puesto en uno u otro de sus elementos constituyentes (González Soto, 1990). Estas decisiones giran en torno a sus componentes básicos.

ASPECTOS BÁSICOS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA
– Selección/justificación de la UD.
– Valoración de los conocimientos previos.
– Concreción de los objetivos didácticos (y su vinculación con las competencias básicas).
– Explicitación de los contenidos educativos (y su vinculación con las competencias básicas).
– Decisiones metodológicas: actividades y recursos.
– Temporización prevista.
– Evaluación de la UD (vinculando los criterios de evaluación con las competencias básicas).

Tabla 10.2. Decisiones para diseñar una unidad didáctica.

Selección/justificación de la unidad didáctica

La UD debe quedar suficientemente justificada en el contexto de los objetivos generales de la etapa y en el marco del proyecto curricular, a partir de la secuenciación de contenidos establecida en el mismo, así como vertebrarse en torno a un núcleo organizador alrededor del cual se estructuren el conjunto de los elementos del currículum. Se ha de procurar, pues, que la elección del núcleo organizador sintonice perfectamente con las preferencias, intereses y características psicológicas de los alumnos, al tiempo que permita ordenar

coherentemente los componentes curriculares. La variedad de núcleos organizadores posibles debe llevar a los profesores a evitar aquellos que estén, en principio, más alejados de los intereses de los alumnos y a optar por los que mejor permitan al profesorado conciliar las características psicoevolutivas de los alumnos y los recursos del centro con sus propias prácticas pedagógicas.

Valoración de los conocimientos previos

Una vez que el tema o tópico de trabajo ha sido seleccionado, atendiendo a las peculiaridades del entorno y a las características psicológicas del alumnado, procede conocer cuáles son las experiencias, aptitudes, expectativas y conocimientos de los alumnos para abordar el diseño definitivo de la unidad. Averiguar el grado de conocimiento que los alumnos poseen sobre el tema elegido es fundamental, por cuanto permite ajustar la propuesta de trabajo a las necesidades y requerimientos del alumnado.

Concreción de los objetivos didácticos

Los objetivos didácticos serán los indicadores que definan, concreten las capacidades a desarrollar por los alumnos, al señalar cuáles son los aprendizajes que se pretenden alcanzar, cuando finalice el desarrollo de la UD. Los objetivos didácticos, que incluyen los conocimientos básicos que deben adquirir los alumnos, deben formularse de manera que vinculen la capacidad que se pretende desarrollar en el alumno con el contenido utilizado para tal fin y con las competencias básicas. Por tanto, orientan la selección de contenidos y la secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, así como el desarrollo de las competencias básicas especialmente vinculadas.

Dos dificultades, sin embargo, se han de superar a la hora de plantear dichos objetivos:

1) Diseñar objetivos didácticos muy generales en los que el aprendizaje concreto que se pretende consiga el alumno quede difuminado.

2) Diseñar objetivos didácticos muy concretos en los que más que una capacidad, se establezca una conducta observable y, en consecuencia, «medible».

Explicitación de contenidos educativos

Los contenidos deberán ser trabajados de una forma integrada, y vinculados siempre con las competencias básicas, sin olvidar la especial relevancia que tienen los procedimientos para la adquisición de los conocimientos escolares. Se ha de subrayar, asimismo, la importancia que adquiere el carácter recurrente de los contenidos. Estos, no obstante, deben concretarse con claridad, diferenciando entre contenidos más básicos o fundamentales y aquellos que se proponen para ampliar o profundizar en determinados conocimientos, habilidades o actitudes.

Es importante que los contenidos más básicos, por su valor instrumental, se repitan de forma reiterada, con distinto grado de profundidad, hasta alcanzar su consecución mediante un aprendizaje continuado.

Decisiones metodológicas: las actividades y los recursos materiales y didácticos

La metodología en la UD permite a los docentes tomar decisiones últimas sobre el cómo enseñar: qué papel va a desempeñar el alumno, cuáles van a ser las funciones del profesor en el proceso de construcción del conocimiento, cómo se van a desarrollar las tareas, con qué competencias se vinculan, en qué tiempos y espacios, con qué materiales...

No obstante, conviene insistir en la importancia que tiene tanto la propuesta de actividades como la elección de los recursos materiales y didácticos, para el desarrollo de la unidad. Esta se realiza a partir de una propuesta organizada de actividades, cuyo objetivo es propiciar que los alumnos adquieran con facilidad los conocimientos y desarrollen las competencias básicas. Por medio de las actividades, los alumnos trabajan la información de una forma determinada y en relación a una meta. En efecto, las actividades constituyen un material didáctico autocorrectivo, ya que el profesor puede detectar con facilidad las tareas útiles para el alumnado y aquellas que conviene modificar o eliminar por su inoperancia, con lo que el diseño de la UD adquiere un carácter investigativo (Driver y Oldham, 1986).

Las actividades o tareas han de propiciar unos aprendizajes significativos y adquirir, por tanto, un carácter más funcional. Disponer de un abundante y variado repertorio (actividades previas y de motivación, de desarrollo, de refuerzo, de evaluación, individuales, de pequeño grupo...) es esencial, por cuanto nos van a permitir adaptarnos más fácilmente al estilo y ritmo de aprendizaje de cada alumno. Los criterios para la selección de actividades suelen ser diversos, siendo muy recurridos en la actualidad los propuestos por Raths (1971). Según este autor, se han de procurar:

1) Actividades que permitan al alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarlas. Es más importante, por ejemplo, que el alumnado pueda elegir entre fuentes de información que el que se le permita decidir en la dimensión de cuándo desarrollará una actividad: ahora o más tarde.

2) Actividades que potencien en el alumnado un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor.

3) Actividades que permitan al alumnado o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Implicarse en temas que planteen la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etc., es más rentable que tratar tópicos sin cuestionarse problemas de importancia.

4) Actividades que sitúen al alumnado en contacto directo con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no solo pintando, escribiendo, narrando, etc.

5) Actividades que impliquen a estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.

6) Actividades que estimulen al niño a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias.

7) Actividades que exijan que el alumnado examine temas o aspectos de los mismos en los que no se suele detener el ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación.

8) Actividades que obliguen a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que pueden suponer el salirse de caminos muy transitados y probados socialmente.

9) Actividad que exijan al alumnado que escriba de nuevo, revise y perfeccione sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras tareas a completar, sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo.

10) Actividades que comprometan a los alumnos en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho.

11) Actividades que dan oportunidad a los alumnos de planificar con otras personas y participar en su desarrollo y resultados.

12) Actividades que permitan la acogida de intereses del alumnado para que se comprometan personalmente.

De otra parte, se ha de subrayar la relevancia que tiene el hecho de que los alumnos dispongan de los suficientes objetos y elementos simbólicos, así como de los materiales curriculares necesarios para desarrollar suficientemente las capacidades y adquirir las competencias básicas. La variedad de recursos disponibles, subraya Torres (1994), nos puede llevar a una más amplia variedad de tareas de enseñanza y aprendizaje y, viceversa, una pobreza de recursos sólo va a favorecer la escasa diversidad en las tareas escolares que se planifiquen.

Temporalización de la unidad

Toda UD, elaborada en torno a un tema, tópico o contenido específico, se aplica en un tiempo definido que generalmente se concreta en una semana, quincena o mes. Sin embargo, no existen secuencias temporales modélicas, válidas para cualquier contexto o situación, de tal manera que la duración de la UD depende del eje organizador seleccionado, de la finalidad perseguida, de las personas implicadas en su realización y, sobre todo, de los objetivos planteados y de la dificultad de los aprendizajes que se pretendan.

Evaluación de la unidad

Por último, la evaluación no puede reducirse solo al análisis de los progresos y dificultades que los alumnos encuentran en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que ha de abarcar, además, una valoración acerca de los objetivos planteados, las competencias, los materiales y recursos empleados, las actividades propuestas, la temporalización prevista, etc. Este tipo de análisis permitirá un mayor ajuste de los procesos educativos a las necesidades del alumnado. La recogida de información en este sentido resulta inexcusable para valorar no solo la adquisición de los aprendizajes, el desarrollo de las capacidades y la adquisición de las competencias básicas por el alumnado, sino también la idoneidad del diseño de la unidad y su mismo desarrollo.

Lo señalado con anterioridad no pretende ignorar la relevancia que las actividades e instrumentos de evaluación adquieren en los procesos educativos, por cuanto permiten al profesorado obtener una información adecuada sobre el punto de partida de cada grupo de alumnos y sobre la evolución de sus capacidades y competencias como consecuencia del trabajo escolar. Pero se ha de insistir en que la evaluación de la unidad debe incluir tanto la valoración del alumno en cuanto al grado de desarrollo de las competencias básicas (CCBB) y la consecución de los objetivos generales de la etapa, y sus posibilidades de progreso, como su mismo funcionamiento.

En la Tabla 10.3 se ofrece un esquema-guía de unidad.

TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:								
Objetivos generales (CCBB vinculadas)	Contenidos (CCBB vinculadas)	Objetivos didácticos (CCBB vinculadas)	Actividades	Recursos	Temporización	EVALUACIÓN		
						Del diseño de la UD	Del desarrollo de la UD	Del impacto en el aprendizaje del alumnado (CCBB vinculadas con los criterios de evaluación)

Tabla 10.3. Parrilla de programación.

4.2. Los centros de interés

Especialmente conocidos entre los profesionales de las primeras etapas del sistema educativo, los centros de interés surgen a partir de las ideas de Decroly, dentro de los principios pedagógicos de la Escuela Activa (educación en libertad, adaptación a las condiciones individuales, educación práctica...), y tratan de favorecer la espontaneidad y creatividad del niño, posibilitando su desarrollo global en interacción con el medio. El carácter global e indiferenciado que caracteriza la percepción infantil llevó a Decroly a postular su método global. Para él, la globalización es una técnica de enseñanza que sirve para integrar todo el proceso de aprendizaje. En un principio los niños no perciben los detalles de los objetos, las cosas, etc. sino que captan su globalidad y sólo un análisis posterior, como consecuencia de la curiosidad infantil, les permite apreciar dichos detalles.

Los centros de interés se convierten, por tanto, en ejes vertebradores en torno a los cuales se pretende dar respuesta a las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del niño. El lema de Decroly («la escuela para la vida y por la vida») le lleva a proponer un método de trabajo basado en el interés y la satisfacción de las necesidades infantiles. Las características de este planteamiento metodológico son (Decroly y Boon, 1968):

1) La escuela debe preparar al niño para la vida social.
2) Esta preparación se facilita iniciando a los niños prácticamente en la vida.
3) Esa iniciación necesita el conocimiento por parte del niño de:
   a) Su propia personalidad: sus necesidades, expectativas, aspiraciones e intereses;
   b) Las condiciones de su entorno socio-natural para satisfacer sus necesidades y aspiraciones.

Los principios básicos en los que se asienta esta metodología se pueden concretar en los siguientes:

1) *Paidocentrismo:* El centro de todo proceso educativo es siempre el niño, con sus necesidades e intereses. El máximo respeto de las peculiaridades del niño ha de estar en la base de las tareas de enseñanza-aprendizaje.
2) *Globalización:* La teoría de la Gestalt, una de las bases de la metodología globalizada, pone de relieve que las percepciones infantiles tienen un carácter generalmente superficial y global (sincretismo): el todo es percibido antes que las partes. Dichas percepciones dependen, como es lógico, de las experiencias previas del individuo, como consecuencia de su vida en sociedad.
3) *Individualización:* Pese a que los niños con una edad cronológica determinada suelan poseer unas características psicoevolutivas muy similares, de acuerdo con las aportaciones de la Psicología del Desarrollo, se ha de

admitir que cada uno tiene un particular desarrollo y un estilo de trabajo peculiar (ritmo de aprendizaje), que debe ser respetado. El objetivo es siempre el desarrollo integral de la personalidad del niño, y el «único medio de salir adelante es individualizar» (Decroly, 1968, 52).

4) *Actividad:* La actividad lúdica del niño es su medio natural de desarrollo y la principal fuente del aprendizaje infantil. El principio de actividad presupone un protagonismo del niño, quien debe tener la oportunidad de integrar los procesos de manipulación-reflexión en las actividades del aula.

5) *Interés:* El objetivo irrenunciable de cualquier centro de interés es el niño. Son los intereses del niño los que deben atenderse fundamentalmente, los cuales derivan de las necesidades naturales del propio niño: fisiológicas, sociales, psicológicas. El interés se toma como un punto de referencia importante para la motivación del niño por las tareas; el interés estimula la actividad del niño y aquél se logra haciendo propuestas globales de trabajo en torno a un «eje vertebrador» que las unifica y da sentido.

La escuela decrolyana (L'École de l'Ermitage) propugna un método basado en tres principios (observación-asociación-expresión) y sustentado en el hecho de que el objetivo básico de los niños consiste en satisfacer sus propias necesidades naturales, lo cual lleva a proponer a Decroly la conveniencia de observar y conocer el medio (familia, escuela, animales, plantas...) de modo interactivo, para conseguir un adecuado desarrollo de las capacidades infantiles. Serán las necesidades del niño las que den cuerpo a su propuesta y todo lo que en su entorno socio-natural se haga para satisfacer esas necesidades. Los intereses del niño constituyen las «ideas-eje» de su metodología y ésta es la razón por la cual se ha adoptado el método de los centros de interés, en el cual convergen todos los ejercicios alrededor de un mismo centro, de una misma idea (Decroly y Boon, 1968).

Para facilitar la adquisición de los conocimientos por parte del niño, el método Decroly propugna un programa en torno a centros de interés («ideas-eje»), a partir de las necesidades del niño y de su entorno. Son éstos:

1) *El niño y sus necesidades:*
   - Necesidad de alimentarse.
   - Necesidad de luchar contra la intemperie.
   - Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos varios.
   - Necesidad de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y de mejorarse.

2) *El niño y su medio:*
   - El niño y los animales.
   - El niño y las plantas.
   - El niño y la tierra: el agua, el aire y las piedras.

– El niño y el sol, la luna y las estrellas.
– El niño y la familia.
– El niño y la escuela.
– El niño y la sociedad.

Los centros de interés le servirán, por tanto, a Decroly para establecer su propuesta de trabajo en el aula, a partir de tres etapas sucesivas e interrelacionadas:

1) *La observación de fenómenos.* Esta fase comprende el conjunto de actividades encaminadas a poner a los niños en contacto directo con las cosas, hechos o acontecimientos. No es posible, señalan Decroly y Boon (1968: 62), dar lecciones a los niños sobre cosas que están ausentes, sin que ellos las manipulen: «no puede ser más que el resultado de la ignorancia de las necesidades del cerebro infantil». A través de la observación de hechos, cosas o fenómenos, y en su interacción con ellos, los niños captan la realidad tal y como ellos la perciben, lo que les permite interrogarse, plantear cuestiones, resolver sus dudas y ofrecer las primeras opiniones sobre algo que les afecta en su vida cotidiana. Ninguna observación debe hacerse sin tener un contacto directo con la realidad observada. En el verdadero contacto el niño puede extraer las verdaderas adquisiciones; de ahí la importancia de incorporar al aula todo tipo de animales, plantas y materiales diversos. Se trata, en definitiva, de despertar el interés y la curiosidad del niño por observar, manipular, experimentar, relacionar... su entorno físico-natural. En palabras de Decroly y Boon (1968, 73):

«Los ejercicios de observación consisten en hacer trabajar la inteligencia sobre materiales recogidos de primera mano, es decir, por los sentidos del niño, teniendo en cuenta los intereses latentes de éste y asociando a este trabajo, a la vez, la adquisición del vocabulario y por consiguiente de los elementos a los cuales se referirán la lectura y la escritura, así como los ejercicios de comparación de los que una parte dará ocasión al cálculo, y por último ejercicios de juicio que proveen a la memoria de un bagaje de ideas que conservar».

2) *La asociación o relación de los hechos observados.* Se trata de situar a los niños en situación de establecer relaciones entre lo observado y otros hechos o fenómenos no susceptibles de observación directa. Esta interrelación de contenidos diversos a través de situaciones y acciones diversificadas evidencia el carácter globalizador de los aprendizajes escolares. La calidad de estas relaciones depende, como es lógico, del grado de desarrollo personal de cada sujeto, de sus mismos límites y posibilidades cognitivas.

   Los ejercicios de asociación se dividen en cuatro grupos principales (Decroly y Boon 1968, 75-76):

   a) Los referidos a objetos y hechos, considerados desde el punto de vista de su situación actual y difícilmente observables. Es lo que habitualmente se llama geografía.

b) Ejercicios de asociaciones en el tiempo, que permiten establecer asociaciones temporales para relacionar fenómenos actuales con otros pasados.

c) Ejercicios tecnológicos de asociación o de apropiación a las necesidades del hombre. Es el examen de los usos y aplicaciones industriales, caseras u otras de las materias primas o de sus derivados.

d) Ejercicios de asociación causa-efecto. El «porqué» y el «cómo» de los fenómenos se hacen cada vez más conscientes.

3) *La expresión de las ideas.* La expresión o comunicación de lo acontecido ha de entenderse desde una perspectiva amplia (expresión/lenguaje total), la cual puede adoptar una forma lingüística, matemática, musical, dramática, manual, etc. El término «expresión» incluye tanto las formas de expresión concreta (trabajos manuales, modelado, trabajos en cartón y madera, gimnasia, juegos educativos e instructivos, dibujo libre, natural, de memoria, etc.) como las abstractas (lenguaje, canto, lectura, ortografía, escritura), por lo que engloba tanto la expresión verbal como la gráfica (dibujo), así como la expresión concreta de diversas materias.

   El juego está en la base de esta metodología, ya que, entre otras repercusiones, puede facilitar la adquisición y la repetición de conocimientos indispensables, gracias a procedimientos de autoeducación e individualización (Decroly y Monchamp, 1986, 27). La elección de los juegos depende tanto de la edad de los niños como de la finalidad que se persiga.

4.3. Los proyectos de trabajo

Los proyectos de trabajo (PT) son otra de las técnicas didácticas para organizar y presentar a los alumnos los contenidos escolares. Kilpatrick (1918) entiende que el proyecto es una actividad previamente determinada, cuya intención dominante es una finalidad real, que orienta los procedimientos y les confiere una motivación. Desde esta perspectiva, consideramos el proyecto como un plan de trabajo o conjunto de tareas, libremente elegido por los alumnos o sugerido, en ocasiones, por el profesor, para resolver una situación problemática o propuesta y/o adquirir alguna técnica concreta en la que los alumnos están interesados.

Los proyectos de trabajo constan de una serie de actividades encaminadas a solventar un problema y permiten a los alumnos adquirir estrategias que les ayudan a aprender, a analizar y organizar sus actividades, a establecer relaciones entre cosas, sucesos o fenómenos, a desarrollar habilidades y secuencias de acción útiles para su desarrollo personal y social. Su objetivo es generar situaciones de trabajo en las que los alumnos busquen información, la seleccionen, organicen y relacionen, hasta que sean capaces de interpretar y comprender el problema planteado.

Con los PT, el profesorado dispone de otra estrategia didáctica para articular el conocimiento de forma globalizada y relacional. La función principal de los proyectos reside en el hecho de favorecer la creación de estrategias organizativas del conocimiento, en relación con: 1) el tratamiento de la información; 2) la construcción de los conocimientos del alumno a partir de la información procedente de los diversos saberes disciplinares (Hernández y Ventura, 1992).

Los contenidos básicos de los PT surgen de la vida de la escuela y respetan, de manera especial, las necesidades e intereses de los alumnos, por cuanto son ellos quienes los proponen, a través de la acción mediadora del profesor. Por tanto, el alumno se sitúa en un plano decisional máximo con respecto a la elección del proyecto y a su mismo desarrollo; son los alumnos quienes asumen la planificación y ejecución del proyecto, tras el debate de una propuesta y con la participación mediadora o facilitadora del profesor. El método de proyectos pretende activar el aprendizaje de los contenidos y habilidades, a través de una enseñanza socializada; de ahí que se entiendan como especialmente útiles para propiciar aprendizajes significativos y funcionales. En el conocimiento progresivo de la realidad, ésta podrá ser transformada o modificada por los alumnos a medida que vivencien situaciones o participen en la realización de actividades nuevas.

De la organización de actividades intencionalmente propuestas surgen diferentes proyectos: los organizados en torno a supuestos prácticos o aquellos otros cuya finalidad es la aclaración cognitiva de dudas planteadas. Kilpatrick diferenciaba entre los siguientes tipos de proyectos (Abbagnano y Visalberghi, 1981):

1) *Proyecto-Producto.* Su objetivo es la producción de algo concreto: una cometa, un tren, etc.

2) *Proyecto-Consumo.* Referido al disfrute producido en el transcurso de una determinada actividad: una fiesta, una composición musical, etc.

3) *Proyecto-Problema.* Surgido de una actividad que conlleva alguna dificultad, trata de responder a la duda o pregunta planteada.

4) *Proyecto de adiestramiento o de aprendizaje específico.* Su objetivo es conseguir un cierto grado de conocimiento o dominio de una técnica.

Para Titone (1981), el proyecto es un centro de interés eminentemente práctico-productivo, cuyo objetivo es hacer interesante y efectivo el aprendizaje de los conocimientos y habilidades. Aunque el diseño de los proyectos ha experimentado innumerables adaptaciones, su elaboración transcurre por una serie de fases interdependientes, que se comentan brevemente a continuación.

1) *Fase de elección* (¿Por qué este proyecto?, ¿cuáles son los propósitos del mismo?). Surge de la espontaneidad infantil en base a la intención, curiosidad o deseo de hacer una actividad o resolver una situación o problema

concreto. La elección siempre debe partir de las demandas del alumnado, de sus necesidades e intereses. Es fundamental que el proyecto sea asumido por todo el grupo-clase. Decidido el proyecto se esbozarán las características generales del mismo, así como los objetivos-marco que se persiguen.

2) *Fase de preparación* (¿Qué necesitamos?, ¿cómo resolverlo?). Referida a la organización, estudio y búsqueda de los medios adecuados y la información necesaria para realizar la actividad o resolver la situación. En esta fase se decide pormenorizadamente cómo realizar el proyecto: medios, materiales, procedimiento y tiempo. Es el momento de estructurar los objetivos y contenidos curriculares, atendiendo a lo que los alumnos quieren saber y teniendo en cuenta lo que ya saben.

3) *Fase de ejecución* (¡Desarrollemos el plan diseñado!). Resolución de la actividad, problema o situación de acuerdo con los procedimientos previstos colectivamente. El objetivo del proyecto en esta fase consiste en posibilitar al alumno la activación de estrategias globalizadoras y el desarrollo de habilidades que capaciten al alumno para establecer relaciones en el tratamiento de los datos e informaciones recogidas, durante el proceso de adquisición de los conocimientos. Consiste, pues, en aplicar los medios de trabajo elegidos, mediante actuaciones de colaboración, para facilitar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan una articulación globalizada y relacional de los contenidos que trabajan.

4) *Fase de evaluación* (¿Qué utilidad ha tenido?, ¿ha sido adecuado tanto su diseño como su desarrollo?). Es el momento de efectuar una valoración de la experiencia vivida, una valoración sobre el trabajo realizado y una evaluación del proceso, en relación con los objetivos marcados.

Se han señalado algunas razones, de carácter psicopedagógico, para avalar esta técnica didáctica (Hernández y Sancho, 1993):

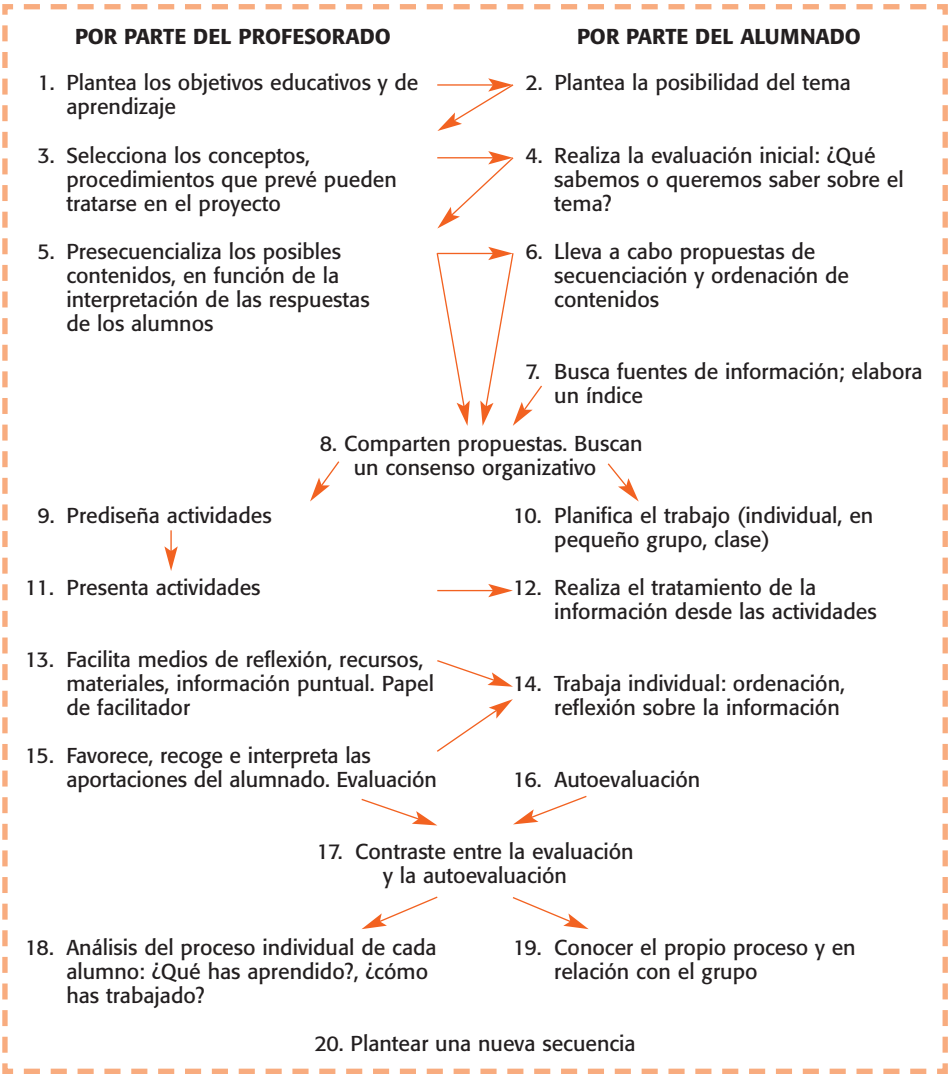
1) Los alumnos son más proclives a búsquedas interdisciplinares que disciplinares, a la hora de hallar respuestas comprensivas a los problemas planteados.

2) El trabajo por proyectos facilita la comprensión organizativa de las disciplinas, la enseñanza globalizada, al integrar aspectos diferentes en el aprendizaje.

3) La resolución de un proyecto suele requerir búsquedas de información en diferentes disciplinas o materias.

4) Los proyectos proporcionan un mayor margen de autonomía al alumno, en cuanto a su ritmo de trabajo.

En el Cuadro 10.1 se recogen las tareas que tanto profesores como alumnos podrían tener asignadas durante el trabajo por proyectos.


POR PARTE DEL PROFESORADO
POR PARTE DEL ALUMNADO
1. Plantea los objetivos educativos y de aprendizaje
2. Plantea la posibilidad del tema
3. Selecciona los conceptos, procedimientos que prevé pueden tratarse en el proyecto
4. Realiza la evaluación inicial: ¿Qué sabemos o queremos saber sobre el tema?
5. Presecuencializa los posibles contenidos, en función de la interpretación de las respuestas de los alumnos
6. Lleva a cabo propuestas de secuenciación y ordenación de contenidos
7. Busca fuentes de información; elabora un índice
8. Comparten propuestas. Buscan un consenso organizativo
9. Prediseña actividades
10. Planifica el trabajo (individual, en pequeño grupo, clase)
11. Presenta actividades
12. Realiza el tratamiento de la información desde las actividades
13. Facilita medios de reflexión, recursos, materiales, información puntual. Papel de facilitador
14. Trabaja individual: ordenación, reflexión sobre la información
15. Favorece, recoge e interpreta las aportaciones del alumnado. Evaluación
16. Autoevaluación
17. Contraste entre la evaluación y la autoevaluación
18. Análisis del proceso individual de cada alumno: ¿Qué has aprendido?, ¿cómo has trabajado?
19. Conocer el propio proceso y en relación con el grupo
20. Plantear una nueva secuencia

Cuadro 10.1. Secuencia de síntesis de la actuación del profesorado y del alumnado en el proyecto (Hernández y Ventura, 1992, 77).

Entre las ventajas de los PT pueden señalarse: a) partir de las experiencias e intereses de los niños; b) realizarse en contextos de colaboración entre iguales; c) servirse de la actividad natural del niño; d) conferir a los alumnos el carácter de protagonistas del proceso educativo; e) potenciar la iniciativa individual y de grupo; f) desarrollar habilidades y destrezas individuales y grupales; g) admitir la comunicación como un instrumento privilegiado, a partir del cual se desarrolla el conocimiento del alumno.

Las diferencias entre las dos técnicas didácticas de organizar los conocimientos escolares (centros de interés-proyectos de trabajo) se esquematizan en la Tabla 10.4.

Elementos	Centros de interés	Proyectos
Modelo de aprendizaje	Por descubrimiento	Significativo
Temas que se trabajan	De Naturales y Sociales	Cualquier tema
Decisión sobre qué temas	Por votación mayoritaria	Por argumentación
Función del profesorado	Experto	Estudiante, intérprete
Sentido de la globalización	Sumatorio de materias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas
Rol del alumnado	Ejecutor	Copartícipe
Tratamiento de la información	La presenta el profesorado	Se busca con el profesorado
Técnicas de trabajo	Resumen, subrayado, cuestionarios, conferencias	Índice, síntesis, conferencias
Procedimientos	Recopilación de fuentes diversas	Relación entre fuentes
Evaluación	Centrada en los contenidos	Centrada en las relaciones y los procedimientos

Tabla 10.4. Diferencias entre los centros de interés y los proyectos (Hernández y Ventura, 1992, 60).

ACTIVIDADES

1) Elaborar una unidad didáctica para el primer ciclo de Educación Primaria.
2) Elaborar una unidad didáctica para alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil.
3) Programar un centro de interés.
4) Diseñar un proyecto de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1981): *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1985): La interdisciplinariedad como principio organizador del curriculum. *Educación y Sociedad, 3,* 53-78.

AUSUBEL, D. P. (1987): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

CASTRO DE AMATO, L. (1971): *Centros de interés renovados.* Buenos Aires: Kapelusz.

COLL, C. (1987): *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.

DECROLY, O. y BOON, G. (1968): *Iniciación general al método Decroly.* Buenos Aires: Losada.

DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1986): *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.

DRIVER, R. y OLDHAM, V. (1986): A constructivist approach to curriculum development in Science. *Studies in Science Education, 13*, 105-122.

ESCAMILLA, A. (1993): *Unidades Didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.

GALLEGO, J. L. (Coord.) (1994): *Educación Infantil.* Málaga: Aljibe.

GALLEGO, J. L. (1998): Globalizar el curriculum en la escuela infantil. En GALLEGO, J. L.; LÓPEZ, A.; MACHADO, A.; MESA, R. y VICENTE, M. (Eds.): *Apuntes para una nueva Educación Infantil.* Consejería de Educación y Ciencia (Junta de Andalucía).

GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1990): Los modelos individualizados y personalizados. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.ª L. (Coords.): *Didáctica. Adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

HERNÁNDEZ, F. (1988): La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía, 155,* 54-59.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M.ª (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

LORENZO, M. (1994): Modelos globalizados. En SÁENZ BARRIO, Ó. (Dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular.* Alcoy: Marfil.

M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. y MARTÍN, F. (1987): *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de la escolaridad*. Madrid: Cincel.

MORENO, J. M. (1990): *El Diseño Curricular del Centro Educativo.* Madrid: Alhambra Longman.

NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.

ORTEGA, M.ª J. (1992): *La escuela infantil (3-6 años)*. Madrid: Escuela Española.

RATHS, J. (1971): Teaching without specific objetives. En R. A. MAGOON (Ed.). *Education and Psychology*. Columbus. Ohio. Meurill.

ROSALES, C. (2004): Globalización didáctica. En SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.

STÖCKER, K. (1964): *Principios de Didáctica Moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

TANN, C. S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: MEC-Morata.

TITONE, R. (1981): *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

TONUCCI, F. (1979): *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la escuela.

TORRES, J. (1987): La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación, n.º 282,* 103-130.

TORRES, J. (1988): El currículum globalizado. En COLL, C.; GIMENO, J.; SANTOS, M. A. y TORRES, J. (Eds.): *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Popular-MEC.

TORRES, J. (1989): El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Pedagogía, n.º 172.*

TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

ZABALA, A. (1989): El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía, n.º 168*, 17-22.

ZABALA, A. (1993): Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador. *Aula, n.º 11*, 13-18.

ZABALZA, M. A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 11

Enfoque didáctico para la individualización

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Fundamentos de la individualización didáctica
4. Implicaciones didácticas de la individualización
5. Propuestas de individualización didáctica referidas al contenido de aprendizaje
   - 5.1. Enseñanza programada
   - 5.2. Enseñanza modular
   - 5.3. El «aprendizaje para el dominio»
6. Propuestas de individualización didáctica, referidas al alumno
   - 6.1. El modelo basado en estrategias de aprendizaje
   - 6.2. El «aprendizaje auto-dirigido» (el trabajo autónomo)
   - 6.3. La enseñanza personalizada
7. Propuestas de individualización didáctica, referidas al contexto

Actividades

Bibliografía

Francisco Salvador Mata y José Luis Gallego Ortega

1. Introducción

Como se ha explicado en el Capítulo 6, el elemento central de la acción didáctica es el método. De otra parte, las variaciones metódicas derivan de centrar la atención en un elemento del proceso didáctico, sin obviar los otros elementos. En este capítulo se describen las propuestas didácticas cuyo centro de atención es el alumno, en cuanto sujeto individual. En efecto, uno de los principios que fundamentan la metodología didáctica es adecuar el proceso didáctico a la situación real del alumno. La justificación racional de este principio deriva de varias instancias: filosófica, psicológica y pedagógica.

La adecuación se hace efectiva en diversas propuestas didácticas. En ellas se describe o interpreta todo el proceso didáctico desde una determinada perspectiva, de la que derivan exigencias para cada uno de los elementos del proceso didáctico. En este capítulo se analizan propuestas para la individualización didáctica. Pero se ha de tener en cuenta que estas no se oponen a las propuestas para la globalización y la interdisciplinaridad, que se han descrito en el capítulo anterior. Tampoco se oponen a las propuestas para la socialización, que se desarrollan en el siguiente capítulo. Por el contrario, ambas se complementan o, mejor, se integran en el concepto de «personalización».

La acción didáctica del profesor se desarrolla en un contexto determinado, caracterizado por una aparente homogeneidad: un grupo de alumnos (nunca uno solo), de la misma edad y del mismo nivel instructivo, que utilizan los mismos libros y trabajan durante el mismo tiempo. Sin embargo, los alumnos no son iguales, es decir, se diferencian más entre sí que se parecen. Por tanto, para que la acción del profesor sea efectiva, debe llegar a cada alumno. Para responder a este reto, le será útil disponer de estrategias diferenciadas o individualizadas.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Fundamentar el enfoque individualizado en el proceso didáctico.
2) Derivar implicaciones didácticas del concepto de individualización.
3) Analizar propuestas de individualización didáctica, referidas al alumno.
4) Analizar propuestas de individualización didáctica, referidas al contenido.
5) Analizar propuestas de individualización didáctica, referidas al contexto.
6) Diseñar propuestas didácticas para la individualización.

En el siguiente mapa conceptual se incluyen los contenidos básicos de este capítulo (Figura 11.1).

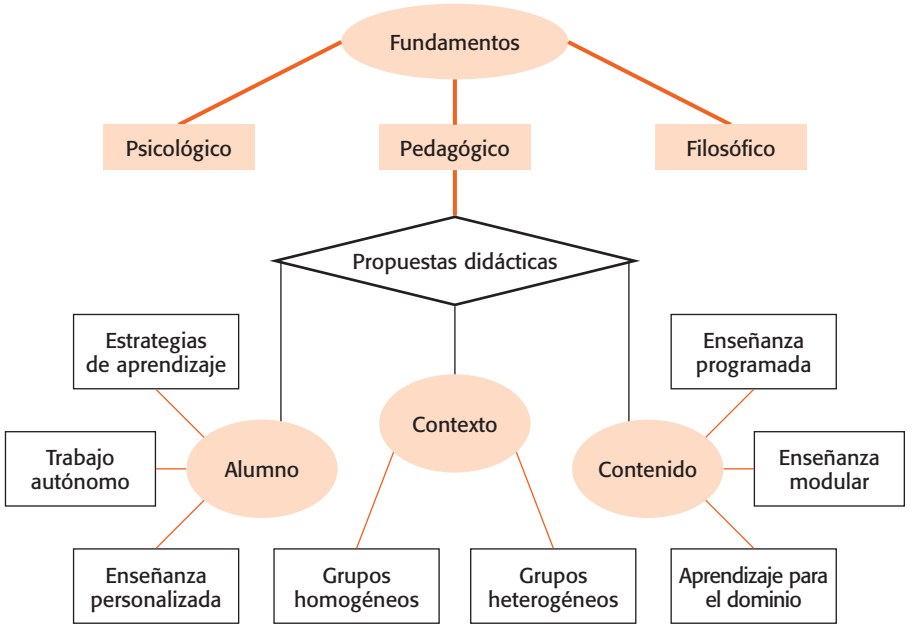


Figura 11.1. Enfoque didáctico para la individualización

3. Fundamentos de la individualización didáctica

La necesidad de adaptar la enseñanza al alumno es una exigencia que deriva de considerar su carácter individual. Este análisis puede hacerse desde diversas perspectivas: filosófica, psicológica y pedagógica.

Desde una *perspectiva filosófica*, más allá de la dimensión básica y común a todos los seres humanos (la existencia y la dignidad), cada ser humano se considera como un ser único, irrepetible, original y diferente de cualquier otro.

En la filosofía personalista se defiende que las notas que definen o caracterizan a la persona son la individualidad, la autonomía y la originalidad. Estas, en realidad, son dimensiones de una entidad única. En efecto, la individualidad significa que cada ser humano es único y, por tanto, diferente de cualquier otro. Por eso, es original en sus manifestaciones. Pero la individualidad y la originalidad no serían posibles sin la autonomía o capacidad de actuar sin condicionamientos. Por tanto, la educación, en cuanto proceso de formación de la persona, debe adecuarse a estas características esenciales. La razón es que toda persona tiene derecho a alcanzar su máximo desarrollo o autorrealización. Pero, además, toda persona tiene, de hecho, capacidades singulares y diversas.

La individualización didáctica se fundamenta también en una *perspectiva psicológica*. En ella se han analizado las diferencias entre los individuos, tanto cuantitativas como cualitativas. Estas diferencias atañen a diversas dimensiones de la

persona: constitución física y dotación genética, capacidad general y capacidades específicas, actitudes, intereses y valores, comportamiento individual y social. En cada una de estas dimensiones se han detectado diferencias entre los individuos, en varios aspectos. Estos han sido, desde hace tiempo, el referente de las *leyes de la individualidad* (Bouchet, 1968): 1) *Continuidad* o identidad de comportamiento del sujeto, en cuanto a intereses, gustos y preferencias, desde el nacimiento y a lo largo de su vida; 2) *Logicidad* o dinamismo lógico: cada alumno sigue sus propias reglas de pensamiento; 3) *Finalidad* individual en el desarrollo, de la que derivan las diferencias; 4) *Libertad* en la elección de los medios para resolver problemas y lograr sus objetivos; 5) *Originalidad* en su constitución y desarrollo.

En concreto, se han analizado las diferencias en el aprendizaje, referidas a diversos factores que inciden en este proceso: el interés, la motivación, el ritmo y el estilo de aprendizaje. En efecto, los sujetos que aprenden tienen intereses y objetivos diferentes. Por ejemplo, unos lo hacen para conseguir beneficios materiales y otros, para satisfacer su necesidad de saber; unos se interesan por el conocimiento científico y técnico; otros, por el conocimiento social o humanístico. De otra parte, cada persona necesita una cantidad diferente de tiempo para concluir su proceso de aprendizaje. Por último, no todos aprenden de la misma forma y con la misma facilidad. Por ejemplo, unos aprenden más fácilmente por sí mismos y otros necesitan la ayuda de otro; unos aprenden siguiendo un proceso lógico inductivo-deductivo y otros, guiándose más por la intuición y el sentimiento. En cualquier caso, cada persona utiliza sus propias estrategias para aprender, aunque estas sean una combinación de estrategias comunes. Es lo que se ha denominado «estilo de aprendizaje». En este concepto se pueden incluir todas las características enunciadas.

Actualmente, a partir de las aportaciones de la Psicología Cognitiva, se ha puesto de relieve la capacidad del sujeto no sólo para descubrir o asimilar estrategias personales de aprendizaje sino, sobre todo, para tomar conciencia del proceso que sigue y, en consecuencia, regular su propio aprendizaje (auto-regulación). Esta perspectiva se relaciona con varios enfoques sobre el aprendizaje, como el «aprendizaje por descubrimiento» (Rae y McPhillimy, 1978) y la «autonomía en el aprendizaje» (Sáenz Barrio, 1994b).

La *perspectiva pedagógica* de la individualización implica asumir las exigencias derivadas de las instancias descritas (filosófica y psicológica) y elaborar propuestas de intervención educativa, acordes con aquellas. Este principio, a lo largo del tiempo, se ha denominado de diversas formas, que se corresponden con diversos modos de hacerlo efectivo en la práctica: «enseñanza a la medida», «adaptación de la enseñanza», «enseñanza diferenciada», «adaptación curricular», «atención a la diversidad» y «enseñanza individualizada». Esta se ha definido como «el conjunto de métodos y técnicas que permiten actuar simultáneamente sobre varios escolares, adecuando la labor discente al diverso desenvolvimiento de sus aptitudes y desarrollo» (Fernández Huerta, 1960). Hay que diferenciar, no obstante, la enseñanza individual de la individualizada, por cuanto esta es compatible con la «enseñanza colectiva» y aquella no lo es.

En la tradición curricular, la atención a las diferencias individuales en el aprendizaje se ha denominado «adaptación del currículum». Si bien esta expresión tiene varios significados, uno de ellos hace referencia a la adaptación del contenido de aprendizaje a la capacidad del alumno, aunque también puede concebirse como adaptar al alumno a las exigencias del currículum, proporcionándole estrategias de aprendizaje. Ambos significados confluyen en la adaptación del proceso o del método didáctico.

4. Implicaciones didácticas de la individualización

Los principios didácticos descritos tienen implicaciones cuando se interpretan la función de los agentes y las dimensiones del proceso didáctico.

Sin duda, a quien primero atañe este enfoque es al alumno. En efecto, él es, en última instancia, el responsable del aprendizaje, es decir el que lo realiza y obtiene resultados. De ahí proviene la denominación de «trabajo individual». Por el contrario, el «trabajo individualizado» supone, además, la ayuda que se presta al alumno y que proviene de distintas fuentes, sea del profesor, de la organización del contexto o de los materiales de aprendizaje. Pero el alumno tiene que saber utilizar estas ayudas en su tarea personal. Precisamente, la «enseñanza personalizada» se diferencia de la individualizada porque aquella se centra en la decisión personal del alumno y hace compatible la individualización con la socialización.

La individualización didáctica, además, compromete la acción del profesor en dos sentidos. En primer lugar, el profesor debe adaptar su intervención a las características del alumno (edad, nivel de desarrollo, aptitud para el aprendizaje, actitud ante la tarea, estilo de aprendizaje). Esta adaptación debe estar presente en las distintas fases del proceso didáctico: planificación, desarrollo y evaluación. Por tanto, la individualización no sólo atañe a la dimensión metódica, propia de la fase de desarrollo. Por eso, es preferible utilizar la expresión «enfoque individualizado» (aplicable a todo el proceso didáctico) que utilizar el término «método», cuyo significado es más restringido. Así, se considerarán también las estrategias individualizadas de evaluación.

En segundo lugar, el enfoque individualizado atañe a la interpretación que se hace de la personalidad del profesor. Se ha señalado, en este sentido, que el profesor es un profesional que toma sus propias decisiones, si bien estas derivan de una reflexión racional. Ahora bien, la autonomía y creatividad del profesor deben compaginarse, en una relación dialéctica, con la responsabilidad social y con la colegialidad profesional.

Aunque relacionada con la acción del profesor en las distintas fases del proceso didáctico, la individualización se proyecta también sobre otros elementos y dimensiones del proceso. En primer lugar, sobre el contenido de aprendizaje. Este es el principal referente de la individualización, después del alumno. En efecto, el centro del proceso didáctico es la relación del alumno con el contenido, que se desarrolla en el aprendizaje y cuyo efecto es el conocimiento. A facilitar

esta relación contribuye la organización de la enseñanza, una de cuyas funciones es la selección y estructuración de los contenidos de aprendizaje. De otra parte, la individualización didáctica atañe también a la organización de las situaciones de aprendizaje y a la selección, elaboración o adaptación de los recursos. Estas acciones son las que definen más específicamente la enseñanza individualizada.

En coherencia con todo lo expuesto, la enseñanza diferenciada (o adaptada) se concibe como un proceso por el que el profesor introduce variaciones en las actividades de aprendizaje, en las exigencias del contenido, en los modos de evaluación y en el ambiente del aula, a fin de dar respuesta a las necesidades de cada alumno y de apoyar su desarrollo (Thousand, Villa y Nevin, 2007). Aunque el referente último es el alumno, la diferenciación atañe también al contenido y al contexto de aprendizaje.

Otros autores han denominado a estos enfoques «sistemas y subsistemas de enseñanza individualizada» (González Soto, 1987, 131-32). Dentro de cada categoría se incluyen diversas experiencias concretas, realizadas en el pasado (históricas) y en la actualidad. Así, las experiencias y propuestas didácticas se pueden agrupar en las siguientes categorías: a) referidas al contenido; b) referidas al alumno; c) referidas al contexto.

Esta clasificación solo pretende clarificar el panorama y facilitar el análisis de dichas propuestas. En efecto, el referente último de la individualización didáctica es el alumno, en función de sus diferencias en el aprendizaje. Ahora bien, en el aprendizaje del alumno es fundamental el contenido que se aprende y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Es más, todas las propuestas didácticas diferenciadas tienen como referente último al alumno, sean las que atañen al contenido (globalización) sean las que atañen al contexto (socialización).

5. Propuestas de individualización didáctica, referidas al contenido de aprendizaje

Estas propuestas se caracterizan por centrar la atención en los contenidos de aprendizaje. En este sentido, la acción didáctica se preocupa fundamentalmente de atenerse a la lógica del contenido. Por eso, se relaciona con la «enseñanza racional» o «enseñanza sistemática» (por ejemplo, la «Ratio Studiorum» de los jesuitas, en el siglo XVII). Pero también se ocupa de adaptar el contenido a las capacidades del alumno, es decir, trata de facilitar al alumno la asimilación del contenido. ¿Cómo? De varias **formas**:

a) analizándolo, es decir, descomponiéndolo en fragmentos más pequeños;
b) presentándolo en secuencias lógicas (teniendo en cuenta también la lógica del alumno);
c) estableciendo relaciones entre diversos contenidos;
d) utilizando recursos motivadores, que hagan atractivo el contenido (gráficos, mapas, esquemas...).

A continuación se describen diversas propuestas didácticas que responden a este criterio.

5.1. Enseñanza programada

En primer lugar, no hay que confundir esta propuesta didáctica con la programación de la enseñanza, descrita en el Capítulo 4 de esta obra. La programación se refiere al diseño previo de todo el proceso didáctico y la «enseñanza programada» (o «instrucción programada») es una forma determinada de diseñar o articular la acción didáctica, desde un elemento determinado (el contenido). Es más una experiencia histórica que una propuesta de actualidad.

Se ha definido la enseñanza programada como un «sistema racional de enseñanza» (Fernández Huerta, 1987, 142). La clave de esta técnica está en presentar el contenido de aprendizaje en una secuencia gradual, de pasos mínimos, de acuerdo con el grado de dificultad, de modo que el alumno pueda aprenderlo por sí mismo, sin necesidad de ayuda y siguiendo su ritmo de aprendizaje (Titone, 1970).

Esta técnica de enseñanza se fundamenta en algunos principios didácticos, cuyo centro de atención es la actividad y el autocontrol, por parte del alumno (Titone, 1970, 517). Este debe adoptar una actitud de atención, interés y curiosidad, para actuar en cada paso lógico del programa. A este efecto se utilizan preguntas, a las que debe responder el alumno, antes de continuar con el paso siguiente. En el programa se ofrece la inmediata confirmación o corrección de la respuesta, de manera que el alumno puede corregir sus errores. Finalmente, el alumno mismo determina su ritmo de aprendizaje, de acuerdo con su interés o su capacidad de comprensión.

Derivadas de estos principios, se han señalado también otras **características** que definen esta técnica (Fernández Huerta, 1987, 142-43):

a) *Sistematicidad:* subdivisión y secuencia lógica de los contenidos de un campo de conocimiento determinado.
b) *Funcionalidad* para promover el aprendizaje de destrezas, la revisión de aprendizajes y la corrección de errores.
c) *Presentación formal*, mediante diagramas de flujo y a través de medios tecnológicos (ordenador, video-disco).
d) *Control técnico* del diseño, del desarrollo del programa y de los resultados.

La evaluación de esta técnica es ambivalente, por cuanto se pueden señalar algunos **aspectos positivos**:

a) Refuerza la confianza del alumno en su capacidad de aprendizaje.

b) Favorece la motivación inicial para el aprendizaje y hace agradable el aprendizaje de materias que suscitan escasa actividad.

c) Fomenta en el alumno la rapidez en la toma de decisiones y la evaluación de las mismas.

d) Asegura la estabilidad de lo aprendido.

Sin embargo, también se han señalado algunas **limitaciones** de diverso tipo:

a) La teoría de aprendizaje que está a la base es el conductismo.

b) El tipo de aprendizaje que se promueve es superficial y fragmentado, no creativo.

c) La construcción de los programas es costosa, dado el tiempo que hay que invertir y la estructura de los materiales que hay que utilizar (sea en papel o en medios informáticos).

5.2. Enseñanza modular

Relacionada con la enseñanza programada, esta es una propuesta didáctica más actual. Como enfoque global del proceso didáctico, atañe a todos sus elementos y dimensiones; pero el referente más inmediato es el contenido y el modo de presentarlo al alumno.

«Módulo» es un término importado del ámbito de las construcciones arquitectónicas y del diseño gráfico al ámbito de la enseñanza. Su valor deriva de las notas que lo caracterizan. En primer lugar, un módulo es una entidad autónoma y con valor en sí misma, es decir, tiene una estructura completa. Pero, además, un módulo se puede combinar con otros para obtener estructuras más complejas.

En la Didáctica se ha acuñado el término «unidad modular de enseñanza». Pero también se han utilizado otras expresiones, cuyo conocimiento puede ayudar a comprender el concepto: «módulo auto-instructivo», «unidad didáctica modular de aprendizaje» (Sevillano, 1998), «paquete instruccional», «unidades de aprendizaje prefabricadas». Del análisis de estos términos se pueden inducir unas **características**, que definen el «módulo de aprendizaje»:

a) Es un recurso didáctico polivalente, por cuanto incluye estudio de conceptos y experiencias.

b) Tiene una estructura completa: guía el aprendizaje del alumno desde el inicio hasta su terminación, incluyendo objetivos, actividades, tiempos y recursos para el desarrollo y evaluación.

c) Se ocupa de una parcela bien definida del saber, cuyo aprendizaje se considera relevante.

d) Establece diferentes niveles de dominio o de profundidad en el conocimiento, precisando los objetivos explícitamente.

e) Incluye una gran variedad de incentivos y refuerzos en el aprendizaje.

f) Promueve la implicación del alumno en su aprendizaje.

Estas dos últimas características le confieren carácter individualizador. Las anteriores tienen como referente principal el contenido de aprendizaje.

Se ha descrito la **estructura básica** de un módulo de aprendizaje individualizado, cuyos componentes esenciales son los siguientes (Sáenz Barrio, 1994b, 368):

1) *Meta*. Se trata de un objetivo terminal, relativamente abierto y configurado o integrado por varios objetivos más específicos, instructivos o de conducta (conocimientos, destrezas, habilidades, hábitos y actitudes, sentimientos e ideales, etc.).

2) *Presentación del módulo*. Se describe su contenido y relevancia; se presentan sucintamente las líneas básicas de su desarrollo y el estado de la cuestión, la revisión de la bibliografía específica y la doctrina fundamental.

3) *Prerrequisitos*. Descripción de las condiciones previas (conocimientos, competencias, destrezas), necesarias para iniciar el dominio de los objetivos.

4) *Pretest*. Eventualmente, puede ser necesario conocer el dominio cognitivo u operativo del alumno en el área o materia de la que trate el módulo.

5) *Objetivos*. Es necesario hacer explícitos cada uno de los objetivos que conforman la meta básica del módulo.

   a) *Núcleo doctrinal*: Información fáctica necesaria (capítulos de textos, apuntes, lecturas, documentación fotocopiada, etc.). Se pueden utilizar otros facilitadores (documentos en vídeo o audio, visitas, entrevistas, etc.).

   b) *Actividades*. Son acciones, experiencias, prácticas, a través de las cuales el estudiante se ayuda en el dominio del objetivo. Unas pueden ser muy convencionales, como resumir un texto o buscar datos sobre un tema; otras pueden ser más creativas, como construir, ensayar, entrevistar, hacer observación sistemática.

6) *Autoevaluación*. El alumno necesita información acerca de su nivel de aprendizaje. Pueden utilizarse pruebas de papel y lápiz, pero se recomienda el uso de situaciones prácticas (manipulación, experiencias en el laboratorio, ensayo de campo, utilización de instrumentos).

7) *Recuperación*. Eventualmente se pueden prever vías alternativas para la enseñanza correctiva o el aprendizaje ineficaz (en cuanto a metodología, recursos, materiales).

5.3. El «aprendizaje para el dominio»

Objetivo de esta propuesta didáctica es conseguir que *todos* los alumnos alcancen un aprendizaje óptimo y desarrollen competencias intelectuales, emocionales y manuales. A este efecto, la preocupación fundamental es reducir al mínimo el tiempo que el alumno necesita para aprender satisfactoriamente, dentro del tiempo real de que dispone. En este método, además, se hace compatible la utilización de diversas estrategias: la enseñanza colectiva en el aula, el aprendizaje en grupo y el estudio individual. Algunas estrategias de este método son similares a las utilizadas en la enseñanza modular.

1) *Definición de objetivos*. Lo más característico de este método es definir el «dominio», es decir, los conocimientos y competencias que el alumno debe alcanzar en una materia. Ahora bien, se pueden establecer diversos niveles de dominio. La calificación se hará en relación con los niveles de dominio, previamente establecidos, y no por comparación con el rendimiento de sus compañeros. En consecuencia, cada alumno será calificado exclusivamente de acuerdo con su desempeño en los exámenes. La cota de la máxima calificación ha de ser fijada y conocida por todos. Cualquier alumno que alcance dicha cota debe ser calificado con sobresaliente. No hay limitación en el número de sobresalientes. El trabajo en grupo no limita las posibilidades de conseguir un sobresaliente. Si un estudiante trabaja en un grupo y todos aprenden adecuadamente, todos alcanzarán el sobresaliente. A este efecto se siguen las siguientes estrategias:

   a) Determinar los objetivos generales del curso y los específicos de cada una de sus partes o unidades.

   b) Construir los ítems correspondientes para evaluar el dominio o desempeño en las diferentes materias y dimensiones: conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes. Este es el componente que caracteriza a este método como individualizado.

2) *Organización de la materia*. Esta dimensión hace que el método centre la atención en el contenido. A este fin, se dirigen las siguientes estrategias:

a) Distribuir el contenido en pequeñas unidades de aprendizaje, cada una de las cuales implica una o dos semanas de trabajo (o uno o dos capítulos de un texto).

b) Ordenar las unidades de forma que cada una constituya el antecedente conceptual lógico o prerrequisito para la siguiente.

3) *Procedimientos de ayuda*. Su finalidad es doble: dirigir la efectividad de la enseñanza en grupo y ayudar a los alumnos que tienen problemas en el aprendizaje. Algunos de estos procedimientos son:

a) *Pruebas diagnósticas para cada unidad*. La necesidad de estas se justifica por cuanto muchos problemas de aprendizaje son consecuencia de fallos en los aprendizajes precedentes. Los resultados de tales pruebas han de proporcionar información específica, tanto al alumno como al profesor, para determinar el dominio estandarizado y las eventuales dificultades.

b) *Materiales alternativos de enseñanza*, presentados de forma intuitiva (grabaciones de vídeo y audio, enseñanza asistida por ordenador, materiales multicopiados, libros de trabajo, fichas de recuperación).

c) *Métodos alternativos de enseñanza*, como seminarios de estudio en pequeño grupo o trabajo guiado por un compañero. Si algún estudiante no rinde adecuadamente con la enseñanza convencional en grupo-clase, puede hacerlo mediante uno o más procedimientos subsidiarios. No es necesario gastar tiempo en estudiar, una y otra vez, con un método ineficaz.

d) *Tiempo adecuado de aprendizaje*. Para muchos alumnos, el tiempo es insuficiente. Sin embargo, no se les puede proporcionar a todos el mismo tiempo. Ello conlleva la necesidad de asegurarse de que ningún alumno derrocha el tiempo, empleando métodos inapropiados.

e) *Seguimiento y control del aprendizaje*. A lo largo del curso, se evalúa a los alumnos, mediante pruebas de seguimiento, con el fin de estimular y adaptar su ritmo de aprendizaje. Tales pruebas proporcionan información sobre eventuales deficiencias y errores en el aprendizaje. En consecuencia, el alumno debe utilizar los correctores para subsanar errores y dificultades de comprensión, antes de iniciar un nuevo aprendizaje.

6. Propuestas de individualización didáctica, referidas al alumno

Aunque todos modelos didácticos individualizados centran su atención en el alumno, algunos ponen especial énfasis en las capacidades y, sobre todo, en las

operaciones mentales que el alumno realiza en su proceso de aprendizaje. Por eso se inscriben en el paradigma cognitivo.

6.1. El modelo basado en estrategias de aprendizaje

Aprender, según este modelo, significa que el alumno se enfrenta de forma activa a la resolución de un problema, utilizando estrategias adecuadas. Esta concepción del alumno y de su modo de aprendizaje determinan la posición y la interpretación de los otros elementos del proceso didáctico, especialmente la del profesor (Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski y Evans, 1989). En este sentido, su función es la de guiar al alumno en la búsqueda del conocimiento, proporcionarle estrategias de aprendizaje, presentarse ante él como modelo, ejecutando y describiendo verbalmente las estrategias de aprendizaje (Collins, Brown y Newman, 1989). La validez de este modelo radica en que las estrategias se pueden enseñar (Graham, Harris y MacArthur, 1993).

El concepto de «estrategia» es análogo al de «técnica». Ambos términos hacen referencia a conductas y pensamientos que el alumno desarrolla durante el proceso de aprendizaje y que supuestamente inciden en el proceso. Esta incidencia atañe al estado afectivo o motivacional del aprendiz y al modo en que éste selecciona, adquiere, organiza e integra nuevos conocimientos (Weinstein y Mayer, 1986). Así pues, se pueden diferenciar dos ámbitos en el comportamiento estratégico:

1) *Ámbito del conocimiento.* Las estrategias son operaciones mentales, de carácter ejecutivo. Pero estas operaciones están controladas por otros procesos, denominados «metacognitivos» (Larson y Gerber, 1992). Por tanto, el aprendizaje efectivo depende del conocimiento del alumno en varios aspectos: a) conocimiento del proceso: cómo aplicar la estrategia y cómo controlar su aplicación; b) conocimiento semántico: habilidades y conocimientos previos al aprendizaje de una estrategia; c) conocimiento de los procedimientos específicos (rutinarios) en la aplicación de una estrategia; d) conocimiento condicional: cuándo y cómo debe aplicarse la estrategia.

2) *Ámbito de la motivación.* Además de las estrategias cognitivas, en el aprendizaje juegan un papel importante otros procesos no cognitivos, que potencian o limitan los procesos cognitivos: los procesos motivacionales y emocionales (Vauras, 1993). Así pues, en la receptividad del alumno para aprender y aplicar estrategias inciden varios factores: lo que piensan los alumnos sobre sí mismos, los problemas a los que se enfrentan, los principios implícitos a los que atribuyen ciertas acciones o resultados, así como la efectividad de las estrategias.

Las estrategias pueden ser muchas y muy variadas, de acuerdo con dos criterios: la función de las operaciones básicas a las que sirven y los contenidos de aprendizaje a los que se aplican. A modo de ejemplo, resulta ilustrativa la **clasificación** hecha por Weinstein y Mayer (1986):

a) *Estrategias de repetición*:
   - *para tareas básicas* de aprendizaje (por ejemplo, repetir datos en un cierto orden). Este tipo de estrategias se adquieren progresivamente con la edad;
   - *para tareas complejas* de aprendizaje (por ejemplo, repetir en voz alta una lección o subrayar las ideas principales de un texto). Esta estrategia se orienta a dos objetivos: la selección (ayudando al alumno a prestar atención a los elementos importantes) y la adquisición (asegurándose de que el material se almacena en la memoria de trabajo, para un estudio posterior;

b) *Estrategias de elaboración*:
   - *para tareas básicas* de aprendizaje, tales como aprender términos asociados o en serie (el alfabeto). La estrategia consiste en construir una imagen mental o una frase, para relacionar conceptos asociados;
   - *para tareas complejas* de aprendizaje, como aprender un texto, cuyo objetivo último es relacionar información nueva con conocimientos previos. Tareas concretas de esta estrategia son: resumir, crear analogías, tomar notas, plantear cuestiones;

c) *Estrategias de organización*:
   - *para tareas básicas* de aprendizaje (por ejemplo, agrupar u ordenar diversos elementos en categorías, para facilitar su recuerdo);
   - *para tareas complejas* de aprendizaje (por ejemplo, realizar diagramas funcionales para recoger los conceptos y sus relaciones, expuestos en un texto);

d) *Estrategias de autocontrol de la comprensión*, también denominadas «metacognitivas» (por ejemplo, darse cuenta de los propios errores);

e) *Estrategias de carácter efectivo* (por ejemplo, estar atento y relajado, vencer el temor a fracasar en una tarea).

En el «**Programa de Estrategias de Aprendizaje**» (Schumaker y Deshler, 1992) se incluyen varias estrategias, agrupadas en tres categorías, cuya finalidad es responder a las exigencias del aprendizaje en la adquisición, almacenamiento y expresión de la información:

1) *Para adquirir información en materiales escritos* se han propuesto las siguientes estrategias:

a) Identificación de palabras: decodificar con rapidez palabras multisilábicas.

b) Imagen visual: crear imágenes mentales de los sucesos descritos en un texto.

c) Interrogantes personales para obtener información en un texto, no aportada explícitamente por el autor.

d) Hacer explícita la idea y los detalles principales de un párrafo, tras su lectura.

e) Interpretar las ayudas visuales de un texto, para obtener información adicional (dibujos, diagramas, tablas, cuadros y mapas).

f) Estrategia de varios pasos, aplicable a los capítulos de un libro: visión general, seleccionar información relevante y analizarla.

2) *Para identificar, organizar y almacenar información relevante*, se han diseñado las siguientes estrategias:

a) Escuchar y tomar notas: detectar en el texto pistas organizativas, identificar y anotar palabras clave y organizarlas en un esquema.
b) Recurso mnemónico de la primera letra.
c) Asociación de términos.

3) *Para facilitar la expresión escrita* y la demostración de competencia, se han aplicado varias estrategias:

a) Escribir oraciones: conjunto de pasos para usar una variedad de fórmulas.
b) Escribir párrafos de diverso tipo.
c) Control de errores: detectar y corregir errores en textos escritos.
d) Escribir un tema breve.
e) Responder adecuadamente a los exámenes.

El modelo basado en estrategias se fundamenta en los siguientes **principios**:

1) *El pensamiento se hace realidad en tareas específicas.* Enseñar contenidos y enseñar estrategias no son dos opciones sino dos finalidades complementarias, en la medida en que el aprendizaje de contenidos será más eficaz si se aplican las estrategias adecuadas. Es más, la adquisición de estrategias de aprendizaje constituye un contenido esencial en la escuela: aprender a aprender. Pero también las estrategias de aprendizaje se proyectan en la aplicación a contenidos concretos (Bos y Anders, 1990). Por tanto, enseñar a pensar debe insertarse en problemas específicos y en contextos funcionales (Jones e Idol, 1990).

2) *Cambio en el rol del profesor.* El profesor es un modelo imitable en el uso de estrategias cognitivas y un diseñador de actividades, para que el alumno adquiera estrategias de aprendizaje (Swanson, 1990). El proceso didáctico es un proceso interactivo, en el que se inserta la motivación, la facilitación de estrategias y el control metacognitivo, en su aplicación a los más diversos contenidos. La enseñanza de estrategias debe incluir (Swanson, 1993):

a) Información sobre un conjunto de estrategias.
b) Procedimientos de control y aplicación de estos procedimientos.
c) Modos para reconocer la importancia del esfuerzo personal y la causalidad en la eficacia de la actuación.

3) *Cambio en la interpretación del alumno.* Todos los alumnos pueden aprender: los de bajo y alto rendimiento o los de mayor y menor capaci-

dad. El alumno debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje: asumir el control del aprendizaje y desarrollar la conciencia de sus posibilidades de éxito. El alumno debe desempeñar un papel activo en su aprendizaje y enfrentarse con confianza a las situaciones nuevas de aprendizaje (Ariel, 1992).

La enseñanza de estrategias debe fundamentarse en los siguientes **principios** (Weinstein y Mayer, 1986; Swanson, 1993):

a) Aunque la estrategia facilita la actuación inteligente, esta resulta condicionada por la capacidad cognitiva del alumno.

b) El uso de estrategias efectivas no elimina necesariamente las diferencias en el procesamiento de la información, por cuanto pueden incidir otros procesos interactivos.

c) A una actuación similar no siempre corresponde una misma estrategia. A la inversa, una estrategia no es adecuada para cualquier alumno.

d) Las estrategias que se enseñan no necesariamente se transforman en estrategias similares a las de un experto, porque el alumno no es capaz de modificar (mejorar) la estrategia.

e) La enseñanza de estrategias debe plantearse como una actividad cuyo efecto se produce a largo plazo y lentamente.

f) Las estrategias tienen diferentes objetivos y diferentes efectos, en función de los contextos en los que se apliquen.

g) La enseñanza de estrategias puede hacerse efectiva en dos modalidades: a) incluirlas en el desarrollo de la enseñanza de las diversas áreas del currículum; b) enseñarlas de forma independiente, en programas específicos.

h) Para que el aprendizaje escolar sea efectivo, además de las estrategias generales de aprendizaje, se debe promover el conocimiento en un campo científico concreto.

i) La enseñanza directa de las estrategias es más eficaz que la enseñanza indirecta, sobre todo para los alumnos menos capacitados.

De acuerdo con estos principios, se ha diseñado una metodología para la enseñanza de estrategias (Shumaker y Deshler, 1992). En ella, se distinguen dos fases, cada una de las cuales se estructura en varios pasos:

Fase I. Adquisición. Objetivo de esta fase es proporcionar al alumno el conocimiento, la motivación y la práctica, para aplicar eficazmente una estrategia. En esta fase se establecen siete pasos:

1) *Diagnóstico y compromisos*: se detecta si los alumnos poseen hábitos de aprendizaje para responder adecuadamente a una exigencia académica específica. Se les hace conscientes de sus puntos fuertes y débiles en el aprendizaje y se les pide que asuman el compromiso de aprender una nueva estrategia, que les capacitará para aprender y actuar mejor. El profesor también se compromete a facilitar el aprendizaje del alumno.

2) *Descripción*: se describe al alumno la nueva estrategia y el por qué, dónde, cuándo y cómo usarla. Se describen los procesos implicados en la es-

trategia y el sistema para recordar los pasos de la estrategia. Se anima a los alumnos a proponerse metas para aprender la estrategia.

3) *Ejemplificación*: el profesor ejemplifica la nueva estrategia, mientras expresa en voz alta su pensamiento, anima a los alumnos a participar, comprueba su comprensión de los procesos de la estrategia, corrige y comenta sus respuestas.

4) *Práctica verbal*. Objetivo de este estadio es potenciar en el alumno la comprensión y el dominio de los procesos subyacentes a la estrategia, así como el sistema de memorización, para facilitar el recuerdo de los pasos de la estrategia.

5) *Práctica controlada y refuerzo*: los alumnos ponen en práctica la nueva estrategia con materiales estructurados, hasta alcanzar el criterio de dominio establecido. Cuando el alumno demuestra algún dominio de la estrategia, realiza actividades él solo. El refuerzo es individualizado, específico y elaborado.

6) *Práctica avanzada* de la estrategia hasta lograr su dominio completo, es decir, actuar de forma totalmente autónoma.

7) *Evaluación y propósitos*: se evalúa si el alumno domina la estrategia y ha adquirido la habilidad de usarla eficazmente en las tareas de aula. Se sugiere al alumno que se proponga aplicar la estrategia en otras situaciones análogas. El profesor se compromete a ayudarle en este empeño.

Fase II. Generalización. Objetivo de esta fase es proporcionar al alumno variadas oportunidades para aplicar las estrategias en diversas tareas, situaciones y contextos, aunque este objetivo se tiene presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza. En esta fase se distinguen cuatro **pasos**:

1) *Orientación*: concienciar a los alumnos de que la estrategia se puede aplicar en varios contextos y resulta de gran utilidad, dada la variedad de exigencias del currículum.

2) *Activación*: ofrecer oportunidades para poner en práctica la estrategia con diferentes materiales y en diferentes situaciones.

3) *Adaptación*: el profesor ayuda al alumno a descubrir cómo puede modificarse la estrategia para responder adecuadamente a las exigencias de diferentes contextos de aprendizaje.

4) *Mantenimiento*: comprobar periódicamente si el alumno usa la estrategia en varios contextos y si lo hace eficazmente.

6.2. El «aprendizaje auto-dirigido» (el trabajo autónomo)

Aunque ha recibido diversas denominaciones («aprendizaje autodirigido», «auto-dirección en el aprendizaje», «auto-regulación del aprendizaje», «trabajo

autónomo»), lo que caracteriza a este enfoque es que el alumno asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, en todas sus fases: inicio, desarrollo y evaluación (Brockett y Hiemstra, 1991).

Este enfoque se relaciona con el anterior, del que puede considerarse una dimensión, por cuanto la dirección del aprendizaje se hace realidad en la utilización de estrategias. Ahora bien, para que las estrategias se hagan estables y su uso se generalice a todas las situaciones problemáticas, deben integrarse en un contexto metacognitivo y ser reguladas (controladas) por el alumno.

En la habilidad metacognitiva se pueden diferenciar dos dimensiones (Larson y Gerber, 1992): a) saber cuándo y cómo planificar y seleccionar estrategias efectivas; b) ejecutar y controlar la estrategia. En definitiva, la auto-regulación se inserta en el sistema cognitivo. No obstante, puede considerarse como un sistema específico (o sub-sistema). En este sentido, se han señalado cuatro componentes básicos de la auto-regulación (Graham, Harris y MacArthur, 1993):

1) *Auto-instrucciones*: decirse a sí mismo, en voz alta o mentalmente, cómo actuar, es decir regular o controlar la conducta. Se distinguen diversas *formas* de auto-instrucción:

a) Definir el problema, delimitando la naturaleza y las exigencias de una tarea (diciendo, por ejemplo: «¿qué tengo que hacer?», «¿cuál debe ser el primer paso?»).
b) Centrar la atención y planificar la tarea (diciendo, por ejemplo: «tengo que concentrarme...», «primero tengo que hacer... luego...»).
c) Determinar y aplicar la estrategia (diciendo, por ejemplo: «el primer paso para escribir un ensayo es...»).
d) Evaluar la actuación y corregir errores (diciendo, por ejemplo, «Ah, he olvidado...», «¿estoy siguiendo mi plan?»).
e) Auto-control: aceptar las dificultades y estar atento (por ejemplo, diciendo: «no me decepciono; la decepción no me ayuda»; «debo ir despacio»).
f) Auto-refuerzo (por ejemplo, diciendo: «lo estoy haciendo bien»).

2) *Proponerse objetivos*. Estos deben tener las siguientes **características**:

a) *Especificidad:* indicar claramente lo que se requiere para el aprendizaje.
b) *Dificultad y proximidad:* los objetivos más difíciles e inmediatos motivan más al alumno y conducen a una mayor competencia.
c) *Refuerzo:* ayuda a la evaluación y al control de la conducta.
d) *Participación*, tanto de los profesores como de otros compañeros, al menos en el inicio del aprendizaje.

3) *Auto-control*: el alumno determina si una conducta se ha producido o no (auto-evaluación) y registra los resultados (auto-registro). El profesor incide en esta estrategia con las siguientes **acciones**:

a) determinando la conducta controlable (observable);
b) determinando el nivel real de actuación, antes de la auto-evaluación;
c) dialogando con el alumno sobre su auto-control;
d) enseñando al alumno qué, cómo y cuándo evaluar la actuación.

4) *Auto-refuerzo*: el alumno conoce los refuerzos disponibles y sabe aplicarlos, sin la intervención externa (del profesor, por ejemplo). Este dominio es progresivo, a partir de actuaciones en colaboración (con el profesor o con otros alumnos). En esta estrategia se pueden señalar varias **operaciones**:

a) determinar la actuación estándar, merecedora de un premio;
b) seleccionar el refuerzo que se aplicará;
c) evaluar la actuación;
d) auto-administrar el refuerzo.

En esta propuesta se puede incluir el *«trabajo autónomo»*, si bien en este método se incluyen estrategias no estrictamente individualizadas, tales como el trabajo en equipo o la «puesta en común», en el gran grupo. En este sentido, puede decirse que es una propuesta integradora. No obstante, lo más característico del «trabajo autónomo» es que el alumno «trabaja sin una dependencia directa del profesor: investiga, analiza datos, consulta fuentes, organiza materiales, sintetiza ideas, elabora informes, presenta oralmente resultados, etc.» (Sáenz Barrio, 1994b, 352).

Para poder aplicar realmente el «trabajo autónomo», el alumno tiene que dominar las técnicas que le permitan trabajar independientemente (denominadas técnicas de estudio o de trabajo intelectual), descritas sucintamente en el Capítulo 6 de esta obra (para una lectura ampliada, véase Sáenz Barrio, 1994a, 293-320). Estas *técnicas* pueden agruparse en tres categorías, referidas a operaciones mentales (de la Torre, 1987):

a) Obtener información: plan de trabajo, técnicas de lectura, de extractación, de escucha.
b) Interiorizar y retener la información: técnicas de memorización, métodos de estudio, técnicas de grupo.
c) Expresar lo aprendido: técnicas de elaboración de informes, de comentario de textos, de recensión de publicaciones, de entrevista, de exposición oral, de hacer exámenes.

Aunque en este método el centro de atención es el alumno, este no se encuentra solo. El profesor lo orienta, lo guía, a lo largo del proceso de aprendizaje, y valora los resultados obtenidos. Esta intervención orientadora se concreta en el instrumento didáctico más relevante del trabajo autónomo: **la Guía de Trabajo Autónomo**. En ella se incluye una relación de actividades que el alum-

no debe realizar, en la búsqueda de conocimientos, en la resolución de problemas y en la adquisición de destrezas.

Las **características** de la «Guía» son las siguientes (Sáenz Barrio, 1994b, 355):

a) Es un esquema de trabajo que ayuda al alumno a organizar las tareas de modo secuencial.
b) Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo, que el alumno se compromete a realizar de forma independiente.
c) Es una cuidadosa selección de sugerencias para motivar intrínsecamente el aprendizaje y suscitar la creatividad y la iniciativa del alumno.

La **estructura** de una «guía de trabajo» es la siguiente:

MATERIA: Identifica el área de conocimiento.

TEMA: Identifica un bloque de materia bien definido, dentro de un campo científico.

UNIDAD: Parte específica que se desarrolla en una unidad de tiempo (sesión, semana).

OBJETIVOS: referidos a capacidades cognitivas y afectivas, destrezas, competencias y habilidades.

MOTIVACIÓN: Esta se promueve mediante algún recurso que despierte la actitud inquisitiva del alumno (por ejemplo, una noticia, una experiencia, un gráfico, una poesía, datos, un texto breve).

ACTIVIDADES: deben presentarse secuenciadas y expresarse con verbos de acción en forma personal (por ejemplo: «pregunta», «haz una lista», «aventura una explicación para», «anota los resultados»).

BIBLIOGRAFÍA: fuentes de información, accesibles al alumno y diversificadas: biblioteca, parroquia, oficinas públicas, agricultores, artesanos, talleres, vecinos, etc.

6.3. La enseñanza personalizada

Esta propuesta didáctica se incardina en el contexto de la «educación personalizada», un amplio movimiento pedagógico, de carácter teórico y práctico, que se proyecta en todos los ámbitos del saber pedagógico (Teoría de la Educación, Organización y Orientación Escolar). El referente y guía de este movimiento es una concepción integral de la «persona», cuyas características definitorias son (Bernardo Carrasco, 2007): 1) La persona como principio de actividad, intencional, creativo y unificador; 2) Singularidad, cuya manifestación dinámica es la creatividad; 3) Apertura, que se proyecta en la comunicación y en la solidaridad con los otros, así como en la búsqueda de la trascendencia; 4) Autonomía (conciencia y libertad), en la dirección de la propia vida, de la que deriva la dignidad; 5) Unidad (integración, frente a atomismo); 6) Naturaleza sexuada.

Pierre Faure considera que la educación personalizada no es un método o un conjunto de recetas didácticas sino la creación de un ambiente, de un estilo, especialmente de una relación entre educando y educador, que exige a este un acercamiento al alumno concreto y singular, considerado como persona, y un reconocimiento de que él debe ser el agente principal de su propia educación

(véase N. Pereira, 1976). El personalismo, por tanto, no inventa nuevas técnicas sino que recoge las más valiosas aportaciones, tanto de la tradición pedagógica como de la innovación, adaptándolas a sus principios doctrinales.

El principio didáctico fundamental es que el programa (es decir, la acción didáctica organizada) está al servicio del alumno, es decir, del desarrollo integral de su personalidad. Este principio se proyecta en las siguientes estrategias:

1) *En la determinación de objetivos*:

a) El programa se adaptará a las diferencias individuales: aptitudes, intereses, entorno social, hábitos de trabajo, conocimientos previos. De aquí deriva la necesidad de un diagnóstico preciso del alumno.
b) Los objetivos deben referirse a todas las dimensiones de la personalidad (cognoscitivos, afectivos, motóricos) y a las distintas formas de expresión (verbal, matemática, plástica y dinámica).
c) El principio de libertad implica diferenciar entre objetivos obligatorios y optativos.
d) Los objetivos deben fundamentarse en una formulación explícita de los valores.

2) *En la determinación de contenidos*. Estos deben adecuarse a las siguientes exigencias:

a) Conexión con la experiencia personal del alumno.
b) Progresiva sistematización, en función de la capacidad del alumno.
c) Conexión social, por cuanto en ellos se proyecta la actualidad del ámbito cultural y profesional.

3) *En la determinación de los medios instructivos*. De esta derivan las siguientes implicaciones:

a) Dar preferencia a la actividad que pueda realizar el alumno solo o con ayuda mínima del maestro.
b) Diseñar actividades en todos los ámbitos de la expresión (verbal, numérica, plástica y dinámica).
c) Proponer actividades variadas, en las distintas situaciones de aprendizaje, con especial énfasis en el trabajo en grupo y el trabajo individual.
d) Actuación del profesor, como ayuda y orientación del alumno, no interviniendo cuando éste pueda trabajar solo.
e) Información del profesor al alumno sobre las técnicas de trabajo y los trabajos que ha de realizar.
f) Participación de la comunidad educativa en las actividades escolares.
g) Agrupación flexible de los alumnos: en gran grupo, en grupo coloquial, grupo medio, trabajo individual.
h) Docencia en equipo (coordinación de los profesores que trabajan en un mismo curso o grupo de alumnos).
i) Material que pueden aportar los alumnos, junto con otros recursos técnicos, en función del diseño instructivo.

En el enfoque didáctico personalista se incluyen las siguientes **técnicas y recursos didácticos**:

1) *Los planes de trabajo*. En el «proyecto pedagógico» de Pierre Faure (Pereira, 1976, 105-110), el plan de trabajo tiene las siguientes **características**:

a) Incluye el trabajo que ha de realizar el alumno durante una semana, una quincena o un mes.

b) Contiene investigaciones, manipulaciones y trabajos de aplicación.

c) Comprende un plan «mínimo», realizable por todos (las nociones de base) y un «suplemento», para los que han acabado el «mínimo» (profundización para los alumnos más capaces).

d) Ofrece opciones de trabajo y favorece la ayuda mutua entre alumnos.

e) El plan es realizado por el alumno en el orden que él determine, asesorado por el profesor, y durante un tiempo determinado (1 o 2 horas diarias).

f) La corrección y el control es inmediata, bien por el mismo alumno (mediante un autocontrol previsto) bien por el profesor con el alumno.

g) Debe haber, en las zonas correspondientes, materiales de aprendizaje, diferenciados en función de su dificultad.

h) En el plan se señalan los momentos de control en cada unidad y el momento de la «puesta en común».

En la **estructura del «plan de trabajo»** se incluyen los siguientes aspectos:

a) *Materia* o disciplina (las de los programas oficiales).

b) *Tema*, nociones o contenidos correspondientes a la semana, quincena, mes, etc., en cada materia.

c) Elementos del *contenido de cada tema*.

d) *Objetivos*, formativos o de información. En ocasiones este epígrafe figura únicamente en el plan del profesor, sobre todo cuando se trata de los más pequeños.

e) *Actividades* que el alumno debe realizar para alcanzar los objetivos propuestos, en el período de tiempo que abarca el plan, y se concretan minuciosamente por medio de las fichas.

f) *Trabajos libres*, realizables, una vez concluida la labor obligatoria.

g) *Material* para realizar el trabajo propuesto. Se indica si está en la «zona» correspondiente o ha de buscarse en otro medio. Las zonas son los lugares del aula común donde se encuentran reunidos por áreas los elementos y recursos didácticos. Al aumentar la edad y el nivel de estudios, las zonas del aula común pasan a ser aulas especializadas o seminarios. La biblioteca y la hemeroteca tienen consideración de zona independiente.

h) *Autocontrol*. En esta casilla del plan, el alumno juzga su propio trabajo, cuándo y cómo lo hizo.

i) *Control del profesor*. Sustituye a exámenes, notas, etc.

j) *Temporalización*. En este apartado se anota cuándo se han de realizar los controles y el momento que se ha señalado para la «puesta en común», que en cada materia tendrá el valor de síntesis de la unidad.

2) *Fichas directivas* (fichas de trabajo o fichas-guía). Son orientaciones para las actividades de aprendizaje: «dicen lo que hay que hacer y señalan el proceso del trabajo». Hay varios **tipos** de fichas: a) de instrucciones generales: de adquisición de nociones, de aplicación y de asimilación; b) de directrices específicas: de ampliación progresiva y de recuperación.

Características esenciales de las fichas son:

a) Están adaptadas a los alumnos a quienes van dirigidas.
b) Son confeccionadas por el propio maestro.
c) Están redactadas en forma directa: dirigidas al alumno, evitando la forma anónima e impersonal.
d) Incluyen indicaciones claras, precisas y solo las necesarias.
e) Proponen actividades personales que fomenten la creatividad, la iniciativa y la disciplina mental.
f) Fomentan los trabajos personales y comunitarios.
g) Van acompañados de la documentación necesaria para el trabajo.

3) *«El trabajo de un tema»*. En esta técnica se conjuga el trabajo colectivo en el aula con el trabajo personal y de equipo. Las **fases de la técnica** son:

a) *Elección* libre del tema, desarrollado por toda la clase.
b) *Toma de conciencia* del tema. Esta fase comprende diversas actividades:
   – Recopilación de documentos.
   – Clasificación de la documentación, según los aspectos que hay que estudiar.

   El trabajo se realiza por equipos, a cuyo cargo hay un responsable. Cada miembro del equipo organiza y profundiza una parte del trabajo y la expone al equipo y, luego, a la clase.
c) *Puesta en común:* bajo la dirección del responsable, en el grupo se corrige y critica el trabajo; luego, ante el maestro, que corrige y ayuda a mejorar el tema. La exposición del tema ante el grupo-clase de todos los equipos de trabajo se acompaña de ilustraciones (murales, álbumes o montajes audiovisuales).

4) *Agrupamiento de alumnos (situaciones de aprendizaje)*. Cuatro situaciones diferentes se pueden dar, cada una de las cuales aporta un valor educativo:

a) *Gran grupo*. En él se pueden realizar actividades verbales y audiovisuales. El número de alumnos viene condicionado por la capacidad del local.
b) *Grupo coloquial*. Fundamental para compartir y contrastar opiniones, aclarar conceptos. Oscila entre 15 y 30 alumnos (una clase convencional).

(Continúa)

c) *Grupo pequeño* (equipo de trabajo). El más importante para la participación personal y el trabajo cooperativo. Oscila entre 3 y 6 alumnos.

d) *Sujeto aislado* (trabajo individual). Responde a la dimensión individual de la persona. Ofrece oportunidades para la reflexión, la asimilación crítica, la satisfacción de los propios intereses, el ritmo adecuado.

(Continuación)

5) *Ejercicios de «normalización»*. Objetivo de estos ejercicios es establecer un equilibrio entre las actividades mentales y corporales, de manera que se consiga alcanzar la libertad interior. Estos ejercicios se conjugan con el trabajo individual y de equipo. **Tipos** de ejercicios que sirven a este propósito:

a) *Percepción:* conocimiento del esquema corporal; percepción del tiempo, del espacio y de la relación espacio-temporal.

b) *Adecuación corporal:* actitud correcta de las distintas partes del cuerpo.

c) *Coordinación motriz:* movimientos coordinados en los diversos campos (visual, manual, dinámico).

d) *Lección de silencio:* toma de conciencia del ruido exterior o interior, ejercicio de voluntad y dominio de sí.

6) *Evaluación*. Cada sujeto debe ser juzgado según un criterio interno, distinto al utilizado para juzgar a los demás. Es decir, se trata de juzgar si el alumno progresa de acuerdo con su capacidad. Como la persona es un ser dinámico y el aprendizaje también, la evaluación debe ser *contínua*. De la necesidad de atender a la complejidad de la persona deriva la necesidad de una evaluación *integral*: esfuerzo (voluntad), interés (afectividad), relaciones con los otros (sociabilidad), responsabilidad (ejercicio de la libertad). El carácter autónomo de la persona exige que la evaluación se convierta en *autoevaluación*. Finalmente, la evaluación debe servir como instrumento de *orientación personal*.

7. Propuestas de individualización didáctica, referidas al contexto

Aunque la referencia al contexto se relaciona más con el enfoque socializado, es posible promover la individualización en el aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto, especialmente el aula. En efecto, las primeras formas de individualización didáctica tienen su origen en el intento de llegar al alumno individual desde una situación de enseñanza colectiva, a través de los grupos. Se trata de conciliar la enseñanza colectiva y la atención individualizada (Titone, 1970) o,

dicho de otro modo, la homogeneidad con la diversidad. Así, se han establecido dos tipos de agrupamiento (homogéneo y heterogéneo), denominados también sistemas metodológicos, en cada uno de los cuales se han utilizado varias estrategias.

Sin contradicción con lo dicho, puesto que en las propuestas incluidas en este apartado juega un papel relevante el profesor, aquellas podrían calificarse como referidas al profesor.

1) Para establecer «**grupos homogéneos**» se han adoptado varios criterios: la edad cronológica, la capacidad mental o el nivel de conocimiento. Esta propuesta no es individualizada, en sentido estricto, por cuanto se prescinde de las diferencias mínimas o insignificantes, desde una perspectiva didáctica, para constituir grupos homogéneos. Por tanto, «la homogeneización de las clases no alcanza aún al individuo como tal, sino a todas aquellas características que le son comunes con los demás del mismo tipo» (Titone, 1970, 507). De otra parte, es prácticamente imposible constituir grupos homogéneos, si se quiere tener en cuenta, simultáneamente, todas las dimensiones significativas del aprendizaje.

   En esta perspectiva, se han realizado diversas experiencias históricas, cuyo denominador común es la creación de diferentes grupos, cuyo aprendizaje se desarrolla en clases diferentes, a las que se aplican diferentes etiquetas: clases normales, clases de desarrollo, clases de recuperación, clases auxiliares, clases móviles, clases para superdotados, clases para retrasados graves, etc. (Titone, 1970, 201-270).

   Una experiencia histórica de individualización didáctica, mediante grupos homogéneos, fue el «Plan Trinidad» (en Estados Unidos), diseñado por L. Terman. A partir de una clasificación de los alumnos, combinando el criterio de su edad mental y su cociente intelectual, se agruparon en tres categorías o clases, para cada una de las cuales se elaboró un programa especial, diferente para cada asignatura. Los alumnos del *grupo superior* seguían un programa más elevado durante un tiempo limitado. El *grupo intermedio* seguía el programa de la escuela ordinaria. El *grupo inferior* desarrollaba un programa mínimo.

   Ciertamente, esta propuesta didáctica permite, de algún modo, individualizar el aprendizaje y la enseñanza, manteniendo la organización colectiva del aula. En consecuencia, facilita la tarea docente y permite avanzar más rápidamente en el desarrollo del programa. El problema, sin embargo, es que, dado que los programas de los diversos grupos son diferentes, en cantidad o, sobre todo, en calidad, todos los alumnos no adquieren las mismas competencias o no las adquieren en el mismo nivel. Esta situación resulta discriminatoria para los alumnos menos capacitados y atenta contra el principio de igualdad de oportunidades y, en definitiva, contra el derecho a una educación de calidad para todos.

2) La **individualización en grupos heterogéneos** es una propuesta antigua que aún mantiene su vigencia. Hoy, en efecto, se habla de «atención

a la diversidad», que hay que compaginar con la «educación comprensiva». Se trata de conjugar el derecho de todos los alumnos a una enseñanza de calidad (igualdad) con las diferencias en el aprendizaje (diversidad). La solución a este dilema estriba no en ofrecer contenidos distintos (programas diferenciados) sino en utilizar métodos individualizados de enseñanza. Por tanto, se trata de, manteniendo la heterogeneidad inicial de la clase, crear un ambiente y unas posibilidades de trabajo que permitan a cada alumno aprender con el método más adecuado para él (Titone, 1970). De hecho, esta es la situación real y más generalizada en las aulas.

Varias experiencias históricas se incluyen en esta perspectiva. Una experiencia histórica de individualización didáctica, mediante grupos heterogéneos, es el «Plan Dalton» (en Estados Unidos), diseñado por H. Parkhurst. La característica fundamental de esta experiencia es que los alumnos siguen el mismo programa escolar, pero «libremente», es decir, según sus aptitudes, su ritmo de aprendizaje y su interés. A este efecto, cada alumno formaliza con su profesor un «contrato de trabajo», por el que se compromete a desarrollar el contenido del curso, especificando las tareas que va a realizar en cada mes, en cada semana o en cada unidad diaria. Otra experiencia similar se desarrolló en la Escuela de Winnetka, un suburbio de Chicago. En ella, el programa mínimo y esencial se subdividía en unidades de trabajo secuenciadas, en orden creciente de dificultad, de acuerdo con la edad mental o con el desarrollo del alumno. Hay que observar que en ambas experiencias se combinaba la individualización con la socialización y con la enseñanza colectiva.

La técnica del contrato, actualizada, sigue teniendo vigencia (Ferreiro, 2007, 123). En el documento del «contrato» se incluyen los términos del acuerdo: el tema que se va a estudiar; los objetivos y las actividades que se deben realizar para conseguirlos; el tiempo en el que deben conseguirse; los resultados (o productos), parciales y finales, que se van a entregar y las condiciones. Se adjunta a este documento el «guión de estudio individual», similar a la «guía de trabajo autónomo», antes descrita.

Una técnica de individualización, común a varias experiencias históricas (Plan Dalton, Escuela de Winnetka, La imprenta en la Escuela, de Freinet, o el experimento Remy) y que aún mantiene su vigencia, es el «**trabajo individual por medio de fichas**». La utilización de esta técnica, en la propuesta de R. Dottrens (1959), responde a las siguientes exigencias:

1) La ficha es una propuesta de trabajo individual, elaborada por el profesor y desarrollada por el alumno, después de que el profesor haya explicado el tema y haya comprobado lo que cada alumno ha aprendido. Por eso, en ella se incluyen actividades para ampliar, aplicar y reforzar el aprendizaje de los contenidos, previamente expuestos por el profesor.

2) Las fichas se clasifican en cuatro categorías, de acuerdo con su función o **finalidad**:

a) de *recuperación*: superar las disfunciones en el aprendizaje de un contenido;
b) de *desarrollo*: ampliar los contenidos del programa mínimo;
c) de *ejercicios*: aplicar los contenidos del programa, en niveles de dificultad progresiva;
d) de *instrucción*: asimilar progresivamente todos los contenidos del programa.

3) La ficha se utiliza en tres momentos: a) después de revisar un trabajo de control; b) después de los ejercicios colectivos de aplicación; c) durante el tiempo de trabajo libre.

El «**Diseño Universal del Aprendizaje**» (Thousand, Villa y Nevin, 2007) es una propuesta actual, en la que se recoge lo más positivo de las experiencias históricas, desarrolladas por el movimiento de la Escuela Nueva, y de otras propuestas más recientes. Objetivo de esta propuesta es diseñar unos productos y unos ambientes de aprendizaje que puedan utilizarse sin necesidad de modificaciones o diseños especializados para circunstancias particulares.

De algún modo, la concepción que subyace a esta propuesta es inversa a la denominada «adaptación curricular». Según sus autores, esta propuesta permite a los profesores percibir la diversidad como algo positivo y no como un problema. En consecuencia, se trata de diferenciar la enseñanza, no de homogenizar a los alumnos. Así, el término «diseño», tomado de la tecnología (arquitectura, industria…) apunta analógicamente a la enseñanza como una obra de ingeniería. De otra parte, el calificativo «universal» hace referencia a todos los alumnos.

En la elaboración de este diseño, concebida como una tarea cíclica, se han señalado las siguientes fases, referidas a operaciones o tareas que debe realizar el profesor:

1) Obtener información sobre los diversos alumnos del aula, para elaborar un perfil positivo de cada alumno, en el que se incluyan las siguientes dimensiones: a) capacidades académicas y sociales; b) preferencias de aprendizaje; c) intereses; d) base cultural; e) lenguajes. Para conseguir estos objetivos se sugieren los siguientes procedimientos y estrategias: 1) revisar las fichas de registro de los alumnos; 2) obtener datos de la familia; 3) evaluar la inteligencia múltiple; 4) observar la conducta funcional; 5) evaluación basada en el currículum; 6) obtener información sobre discapacidades específicas; 6) diseñar planes de acción.

2) Diseñar el acceso al contenido: qué se enseña y qué se pretende que los alumnos aprendan. Aquí hay que considerar los estándares establecidos en la política educativa, estatal o de otro nivel. La diferenciación del contenido atañe a dos elementos: los objetivos y los materiales para el aprendizaje. En ambos se pueden establecer diferentes niveles de dificultad o de dominio. Así, los materiales pueden ser de multinivel, en cuanto a su dificultad y complejidad, y de acceso multisensorial (lectura, escritura, dibujo, entrevista…). Para conseguir estos objetivos se sugieren los si-

guientes procedimientos y estrategias:1) utilizar las taxonomías; 2) establecer niveles diferenciados en el currículum básico; 3) utilizar la tecnología y los organizadores gráficos; 4) utilizar técnicas culturales; 5) implicar al alumno en la determinación de contenidos.

3) Diseñar el acceso al producto: cómo han de demostrar los alumnos lo que han aprendido y cómo se va a evaluar. Se trata de aportar a los alumnos diversos medios de expresar su comprensión del contenido. Esta se relaciona con sus preferencias o modo personal de aprendizaje, como se deduce de la teoría de la inteligencia múltiple, elaborada por Gardner (1983). Para conseguir estos objetivos se sugieren los siguientes procedimientos y estrategias: 1) utilizar técnicas culturales; 2) utilizar las taxonomías para diferenciar productos; 3) aplicar la evaluación formativa; 4) evaluación basada en el currículum; 5) establecer grados en los productos.

4) Diseñar el acceso al proceso: cómo los profesores tienen que estructurar las actividades de aprendizaje en el aula, de manera que sean congruentes con el modo en que sus alumnos atribuyen un significado a lo que están aprendiendo. A este efecto, los autores de esta propuesta didáctica asumen diversas estrategias, incluidas en otras propuestas, y las agrupan en cinco categorías: a) formatos de enseñanza (por ejemplo, la lección tradicional o el aprendizaje guiado); b) agrupamiento de alumnos (por ejemplo, tutoría entre alumnos o grupo cooperativo); c) estrategias de enseñanza; d) clima de aula (ambiente físico y social); e) enseñanza, en colaboración con otros profesores.

ACTIVIDADES

1) Analiza críticamente las razones que justifican un enfoque individualizado en la enseñanza y el aprendizaje: ¿son aceptables?, ¿podrían aducirse otras razones?
2) A partir de los principios teóricos de la individualización didáctica deduce aplicaciones prácticas, referidas a los diversos elementos y dimensiones del proceso didáctico.
3) Prepara una breve lección, para impartirla en el aula, en la que utilices diversas estrategias de exposición oral.
4) Analiza una propuesta de enseñanza programada (texto, programa informático, manual de instrucciones...) y comprueba si responde a las características descritas en la teoría.
5) Construye una «unidad didáctica modular de aprendizaje» para una materia y unos alumnos determinados.
6) Diseña estrategias de aprendizaje para diversos contenidos concretos.
7) Diseña una Guía de Trabajo Autónomo para unos contenidos y unos alumnos determinados.
8) Confecciona fichas de enseñanza individualizada de diversos tipos, para el aprendizaje de determinados contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

ARIEL, A. (1992): *Education of children and adolescents with learning disabilities*. McMillan, Nueva York.

BERNARDO CARRASCO, J. (Ed.) (2007): *Cómo personalizar la educación*. Narcea, Madrid.

BOS, C. S. y ANDERS, P. L. (1990): «Interactive teaching and learning: Instructional practices for teaching content and strategic knowledge». En T. E. SCRUGGS y B. Y. L. WONG (Eds.): *Intervention Research in Learning Disabilities*. Springer-Verlag, Nueva York, 166-185.

BOUCHET, H. (1968): *La individualización del niño en la educación*. Kapelusz, Buenos Aires.

BROCKETT, R. G. y HIEMSTRA, R. (1991): *Self-direction in Adult Learning*. Routledge, London.

CAMACHO PÉREZ, S. y SÁENZ BARRIO (2000): *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Marfil, Alcoy.

COLLINS, A.; BROWN, J. S. y NEWMAN, S. E. (1989): «Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics». En L. RESNICK (Ed.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale Erlbaum, New Yersey, 453-494.

CUENCA, F. (2000): *Cómo motivar y enseñar a aprender en Educación Primaria: método, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Escuela Española, Madrid.

DE LA TORRE, S. (1987): «Estudio (técnicas de)». En A. FERRÁNDEZ y J. SARRAMONA (Dirs.): *Didáctica y Tecnología de la Educación*, Anaya, Madrid, 170-72.

DOTTRENS, R. (1959): *La enseñanza individualizada*. Kapelusz, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1960): «Enseñanza individualizada», *Vida Escolar*, 21.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1987): «Enseñanza programada». En A. FERRÁNDEZ y J. SARRAMONA (Dirs.): *Didáctica y Tecnología de la Educación*, Anaya, Madrid, 142-147.

FERREIRO, R. (2007): *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza: aprendizaje cooperativo*. Trillas, México.

GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1987): «Enseñanza individualizada». En A. FERRÁNDEZ y J. SARRAMONA (Dirs.): *Didáctica y Tecnología de la Educación*, Anaya, Madrid, 131-35.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. y MACARTHUR, C. A. (1993): «Improving the Writing of Students with Learning Problems: Self Regulated Strategy Development», *School Psychology Review*, 22, 4, 65670.

JONES, B. F. e IDOL, L. (1990): *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Lawrence Erlbaum, New Yersey.

LARSON, K. A. y GERBER, M. M. (1992): «Metacognition». En N. N. SINGH y I. L. BEALE (Eds.): *Learning Disabilities (Nature, Theory and Treatment)*. Springer-Verlag, Nueva York, 126-169.

MELTZER, L. (Ed.) (1993): *Strategy and assessment and instruction for students with learning disabilities*. PRO-ED, Austin.

MONEREO, C. (Coord.) (1999): *Enseñar y aprender: estrategias*. Praxis, Barcelona.

PEREIRA, N. (1976): *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Narcea. Madrid.

PRESSLEY, M.; GOODCHILD, F.; FLEET, J.; ZAJCHOWSKI, R. y EVANS, E. D. (1989): «The challenges of classroom strategy instruction», *The Elementary School Journal*, 89, 3, 301-342.

RAE, G. y MCPHILLIMY, W. (1978): *El aprendizaje en la Escuela Primaria. Un enfoque sistémico*. Santillana, Madrid.

SÁENZ BARRIO, O. (1994a): «Desarrollo de estrategias para el estudio eficaz». En O. SÁENZ BARRIO (Dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Marfil, Alcoy, 341-379.

SÁENZ BARRIO, O. (1994b): «Métodos autodirectivos e individualizados». En O. SÁENZ BARRIO (Dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Marfil, Alcoy, 341-379.

SEVILLANO, M. L. (1998): «Formas básicas de enseñanza-aprendizaje». En M. L. SEVILLANO (Coord.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. UNED, Madrid, 18-71.

SHUMAKER, J. B. y DESHLER, D. D. (1992): «Validation of learning strategy interventions for students with learning disabilities: results of a programmatic». En B. Y. L. WONG (Ed.): *Contemporary intervention research in learning disabilities (An international perspective)*. Springer-Verlag, New York, 22-46.

SWANSON, H. L. (1990): «Instruction derived from the strategy deficit model: Overview of principles and procedures». En T. E. SCRUGGS y B. Y. L. WONG (Eds.): *Intervention Research in Learning Disabilities*. Springer-Verlag, Nueva York, 34-65.

SWANSON, H. L. (1993): «Learning disabilities from the perspective of cognitive psychology». En G. R. LYON, D. B. GRAY, J. F. KAVANAGH y N. A. KRASNEGOR (Eds.): *Better Understanding Learning Disabilities*. Paul H. Brookes, Baltimore, 199-228.

TITONE, R. (1970): *Metodología didáctica*. Rialp, Madrid (4.ª edición).

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. y NEVIN, A. I. (2007): *Differentiating instruction (Collaborative planning and teaching for universally designed learning)*. Corwin Press, Thousand Oaks.

VAURAS, M. (1993): «Devices and Desires: Integrative Strategy Instruction from a Motivational Perspective». *Journal of Learning Disabilities*, 26, 6, 38491.

WEINSTEIN, C. F. y MAYER, R. F. (1986): «The teaching of learning strategies». En M. C. WITTROCK (Ed.): *Handbook of research on teaching* (3.ª edición). McMillan, Nueva York, 315-327.

CAPÍTULO 12

Enfoque didáctico para la socialización

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Fundamentos de la socialización didáctica
   - 3.1. Perspectiva filosófica
   - 3.2. Perspectiva psicológica
   - 3.3. Perspectiva pedagógica
4. Propuestas de socialización didáctica, referidas al alumno
   - 4.1. El aprendizaje cooperativo
   - 4.2. Técnicas para el trabajo en grupo
5. Propuestas de socialización didáctica, referidas al profesor
   - 5.1. La colaboración en el contexto del centro
   - 5.2. La colaboración en el contexto del aula
6. Propuestas de socialización didáctica, referidas al contenido de aprendizaje
   - 6.1. El «estudio de la comunidad»
   - 6.2. Enseñanza de habilidades sociales
7. Propuestas de socialización didáctica, referidas al contexto
   - 7.1. La escuela, comunidad de aprendizaje
   - 7.2. La escuela abierta a la comunidad

Actividades

Bibliografía

Francisco Salvador Mata y José Luis Gallego Ortega

1. Introducción

En este capítulo se describe el enfoque cuyo centro de atención es la dimensión social del proceso didáctico. Esta dimensión atañe a todos los elementos del proceso. La justificación racional del principio de socialización didáctica deriva de varias instancias (filosófica, psicológica y pedagógica) y su aplicación se hace efectiva en diversas propuestas didácticas.

El enfoque para la socialización didáctica no se opone al enfoque para la individualización, que se describe en el capítulo anterior. Por el contrario, ambos se complementan o, mejor, se integran en el concepto de «personalización» (véase la Figura 1 del Capítulo 6).

El profesional de la enseñanza debe responder a las exigencias derivadas de la dimensión social del proceso didáctico: 1) comprender la importancia del proceso de socialización; 2) valorar los distintos factores de socialización, en función de situaciones determinadas; 3) conocer las tareas y relaciones sociales que se desarrollan en el centro educativo y en el aula; 4) incorporar en su programación didáctica actividades de interés social y las preocupaciones reales de la comunidad. El estudio de este tema ayudará al profesional a tomar conciencia de esta responsabilidad y a desarrollar la capacidad de elaborar propuestas de acción didáctica, coherentes con ella.

2. Objetivos de aprendizaje

1) Fundamentar el enfoque socializado en el proceso didáctico
2) Derivar implicaciones didácticas del concepto de socialización
3) Analizar propuestas de socialización didáctica, referidas al alumno
4) Analizar propuestas de socialización didáctica, referidas al profesor
5) Analizar propuestas de socialización didáctica, referidas al contenido
6) Analizar propuestas de socialización didáctica, referidas al contexto
7) Diseñar propuestas didácticas para la socialización

En el siguiente mapa conceptual se incluyen los contenidos básicos de este capítulo (Figura 12.1).

3. Fundamentos de la socialización didáctica

El análisis de la dimensión social del proceso didáctico puede hacerse desde diversas perspectivas: filosófica, psicológica y pedagógica. Los resultados de este análisis fundamentan las propuestas o enfoques didácticos de carácter socializador.

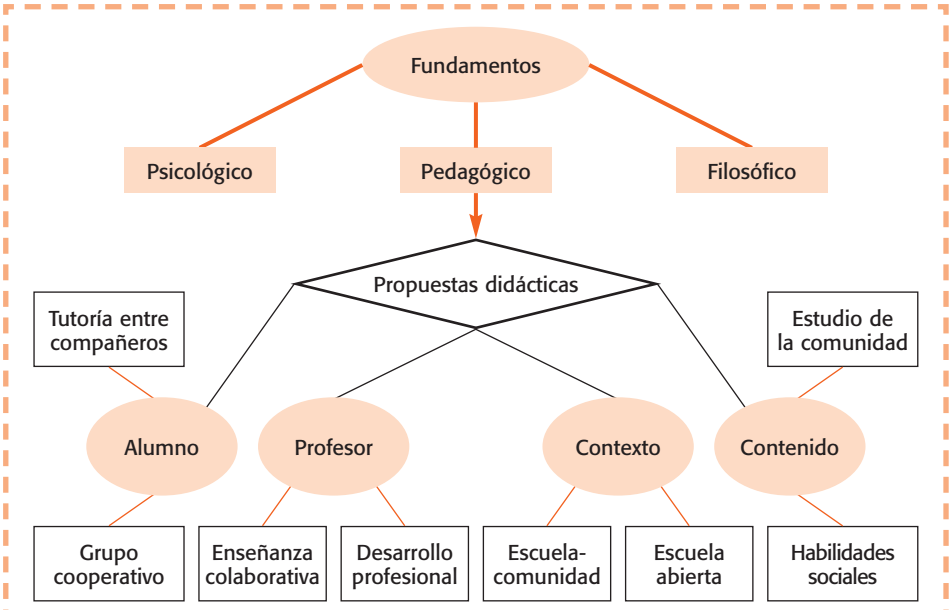


Figura 12.1. Enfoque didáctico para la socialización. Reformada

El principio de «socialización didáctica» establece que la enseñanza y el aprendizaje son, de una parte, actividades sociales, por cuanto se desarrollan en un contexto social, a cuyas exigencias deben adecuarse, y, de otra parte, contribuyen a desarrollar la dimensión social del alumno y del profesor. En efecto, esta dimensión es esencial en la realización del hombre como persona. Por tanto, «lo social» debe ser un contenido y un recurso metodológico fundamental en el proceso didáctico. El de socialización es un principio básico, junto con otros, de la denominada Escuela (o Educación) Nueva.

3.1. Perspectiva filosófica

El hombre es un ser social por naturaleza. Pero esta no es una realidad estática; por el contrario, el hombre se convierte en ser social a lo largo de un proceso en el que va incorporando a su individualidad las formas de vida, los valores, las normas y las costumbres de la sociedad en la que vive. En el proceso de socialización se pueden diferenciar dos momentos fundamentales: a) la socialización *primaria*, que se produce en los grupos primarios, como la familia, constituidos por las personas más próximas, unidas por relaciones afectivas; b) la socialización *secundaria*: la persona se inserta en otros grupos sociales, menos relacionados por el afecto que por la admiración o la dependencia (grupo de amigos, equipos deportivos o artísticos, grupos de aula).

Como factores fundamentales de socialización han sido considerados, en primer lugar, *la familia*, que es la primera experiencia social del niño y su principal agente socializador. Luego, se considera a *la escuela*, en la que disminuye la fuerza de la afectividad, pero se amplía el campo de relaciones y perspectivas sociales. El tercer agente socializador es *el grupo de amigos*, en el que el individuo, vinculado de nuevo por relaciones afectivas, encuentra en su círculo de amistad nuevas experiencias y ricas vivencias sociales. Además de estas, otras instituciones o agentes de socialización enriquecen al individuo a lo largo de la vida: el grupo de compañeros de trabajo, las asociaciones profesionales y los sindicatos.

Ahora bien, el proceso de socialización se ha interpretado de diversas formas. De una parte, la concepción «sociologista» defiende que el hombre solo adquiere sentido en cuanto está inserto en la sociedad y colabora en la construcción de la misma. De aquí deriva el enfoque pedagógico sociologista, en el que se defiende que el hombre debe ser educado en y para la sociedad. Sin necesidad de situarse en una posición radical, se puede defender razonablemente que el hombre tiene una tendencia natural a la asociación, a la vida en común, cuyo desarrollo es condición y medio para realizarse como persona. Además, se puede admitir que la existencia y el progreso de la sociedad dependen de la aportación de cada individuo.

Si el hombre es un ser social, la educación, en cuanto proyecto formativo, debe incluir entre sus finalidades la de desarrollar esta dimensión esencial. En este sentido, «la socialización» de la persona se constituye en un valor educativo de primer orden. Por tanto, la educación social, puede tener un doble significado. De una parte, se trata de integrar al hombre en la sociedad constituida, de manera que asuma los valores dominantes de esa sociedad. Pero, de otra parte, se trata de que la persona contribuya a la transformación de la sociedad, con su pensamiento y su acción, cuyo efecto es la cultura. Así pues, la educación es un fenómeno intrínsecamente social.

Los mecanismos de socialización en los sistemas educativos se cifran, sobre todo, en *el tipo de tareas académicas* que se realizan en el aula y en las *relaciones sociales* que se establecen en el centro educativo y en el aula. Ambos mecanismos están muy estrechamente relacionados, puesto que una forma de concebir la actividad del aula requiere una estructura de relaciones sociales en el centro, y viceversa.

En coherencia con este enfoque, en la Ley Orgánica de Educación, que regula la educación en España (Jefatura del Estado, 2006), se declara que el sistema educativo español se inspira, entre otros, en el siguiente principio: *«La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación»*. En consecuencia, el sistema educativo español se orientará a la consecución, entre otros, de los siguientes fines: a) «La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación

de las personas con discapacidad»; b) «La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos»; c) «La educación en la responsabilidad para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento».

3.2. Perspectiva psicológica

La Psicología ha contribuido al análisis de la dimensión social de la persona desde un enfoque empírico. En efecto, tanto la Psicología del Desarrollo como del Aprendizaje han aportado conocimientos relevantes, que fundamentan un enfoque didáctico de carácter socializador. Así, en la Psicología del Desarrollo se han descrito diversos **estadios** en la manifestación de la sociabilidad del ser humano, aunque con avances y retrocesos, así como diversos componentes de esta capacidad humana:

a) *en la segunda infancia*: percepción de los otros y relación placentera con el grupo de «iguales», frente al egocentrismo de la primera infancia; camaradería y espíritu de colaboración;

b) *en la adolescencia*: conciencia social, frente a la individualidad; relaciones personales de amistad, restringida a pocos sujetos, frente a las relaciones superficiales en el grupo amplio; ruptura con las normas y la organización rígida, frente a la libertad de pensamiento y acción.

De otra parte, en la Psicología del Aprendizaje se ha puesto de manifiesto la importancia de la colaboración para un aprendizaje efectivo, frente a la competición o el trabajo individual, si bien la competitividad entre grupos o incluso dentro del grupo puede ser valiosa.

Los modelos de aprendizaje socializado defienden la necesidad de la intervención de otros, incluso del conflicto social, para generar el conocimiento individual. Según estos modelos, el conocimiento se adquiere a través de la interacción con otros y a través de instrumentos culturales, como el lenguaje (Vigotsky, 1979). El «aprendizaje mediado» es un aprendizaje compartido, en colaboración (White y White, 1996). «Compartido» significa que el conocimiento obtenido no es solo resultado de una adición sino del contraste y la confrontación con otros y de la cooperación con otros (sea el profesor u otros compañeros de aula). El contenido del aprendizaje es también la reconstrucción del conocimiento poseído, a partir del conflicto cognitivo.

En los modelos socio-cognitivos se incluyen los modelos de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1990). Según estos modelos, a través de la cooperación con adultos y compañeros, los alumnos descubren modos de planificar, organizar y desarrollar su aprendizaje. Tras la identificación, planificación y desarrollo de una tarea, viene un estadio importante, en el que los adultos reflexionan, junto

con los alumnos, sobre qué han conseguido, qué ha ido bien o qué debe ser mejorado y si se han alcanzado los objetivos establecidos.

En perspectiva análoga a Vigotsky se sitúa Feurstein (1980). El autor concibe el organismo humano como un sistema abierto, cuya estructura cognitiva puede modificarse en condiciones específicas de intervención. El desarrollo cognitivo se presenta en dos modalidades: a) la interacción directa del organismo con los estímulos del medio ambiente; b) la experiencia de aprendizaje mediado. Este aprendizaje se produce en la interacción del niño con el adulto. Este media entre los estímulos ambientales y el niño, seleccionando e interpretando el significado de tales estímulos. Este proceso de mediación es responsable del desarrollo cognitivo del sujeto. La afectividad es el factor dinámico, que incide en el proceso de mediación (Vauras, Lehtinen, Kinnunen y Salonen, 1992).

Las interacciones entre alumnos pueden tener tanta incidencia en el desarrollo cognitivo y social como las interacciones entre el profesor y el alumno. Por eso, el conocimiento construido en un ambiente interactivo, social y constructivo, con otros miembros de la comunidad de aprendizaje, es más potente y rico que el obtenido en la interacción con el profesor solo. Cada miembro de la comunidad, en su comprensión de nuevos conceptos, procura comprender e incorporar las interpretaciones de los otros. Las conversaciones sociales hacen accesible el conocimiento, la perspectiva y los discursos de otros, creando un bagaje de significados compartidos, de experiencias y de vocabulario, que ayudan al aprendizaje.

3.3. Perspectiva pedagógica

La dimensión social atañe obviamente a todos los elementos del proceso didáctico, aunque su referente último sean los diversos contextos en los que se desarrolla dicho proceso (el aula, el centro educativo, el sistema educativo y el sistema social). No obstante, el elemento que define esta dimensión es la finalidad educativa, descrita en la perspectiva antropológica: la vida social es un valor trascendente que la educación debe impulsar.

Pero la dimensión social del proceso didáctico atañe también al profesor, en dos aspectos. En primer lugar, el profesor es un agente social y de socialización, por cuanto se concibe como un representante de la comunidad social, una de cuyas funciones es desarrollar la capacidad social del alumno y adaptar su conducta a las normas y exigencias sociales. En este sentido, su actividad profesional es una responsabilidad social. Pero, además, el profesor debe realizar su actividad profesional en colaboración con otros colegas.

En la perspectiva cultural, derivada de la teoría de Vigotsky (1979), la enseñanza se concibe como una forma de interacción personal, en la que se transmiten instrumentos culturales. El papel del profesor es crear contextos sociales para hacer conscientes a los sujetos en el uso de estos instrumentos (o herramientas) culturales. En el proceso instructivo se siguen estos pasos:

a) El profesor hace una demostración del lenguaje y de las acciones del proceso seguido en la resolución del problema.

b) Profesor y alumno ejecutan el proceso alternativamente. En este punto, el proceso se sitúa en el plano interpsicológico. El alumno se hace responsable de las acciones y del diálogo, mientras que el profesor ayuda al alumno a construir el conocimiento.

c) El alumno ejecuta solo el proceso de resolución del problema en el plano intrapsicológico, en cuanto el proceso ejecutado antes en el plano social se hace interno en la forma de un diálogo consigo mismo.

La dimensión social del proceso didáctico atañe muy especialmente al qué y al cómo de la enseñanza, es decir, al contenido y al método. En primer lugar, en la enseñanza deben seleccionarse contenidos socialmente relevantes, es decir, que respondan a las necesidades sociales, a cuya solución debe contribuir el hombre formado, y que representen el conocimiento básico para comprender la vida social y para transformarla. A este efecto contribuye decididamente el análisis crítico del conocimiento social. En este objetivo se incluye la creación de actitudes, hábitos y habilidades sociales. Esta es la función del currículum. De otra parte, el contenido social de la enseñanza puede concebirse como un medio o recurso didáctico. Así, el estudio de los medios de comunicación social es un contenido de aprendizaje y un método de trabajo. El estudio de la comunidad local es un contenido y un medio para desarrollar el conocimiento social.

Otro aspecto del enfoque socializador en la enseñanza es el metodológico, es decir, la utilización del grupo como contexto, forma o recurso de aprendizaje. El término que define el enfoque socializador en la enseñanza, en cuanto principio metodológico, es la «colaboración». Este concepto es tan relevante que ha dado origen a un modelo o paradigma educativo (Escudero, 1990). Desde este modelo se interpretan las relaciones en el proceso didáctico, tanto entre profesores y entre alumnos como entre profesores y alumnos. En este modelo, la colaboración se concibe como un proceso sistemático e interactivo, en el que sujetos con diverso nivel de experiencia generan soluciones creativas a problemas definidos en común (Idol, 1986, citado en O'Donnell, 1994). La dinámica de la colaboración se fundamenta en unos **principios básicos**:

a) Todos los miembros del grupo tienen una meta común o compartida.

b) La colaboración es un proceso complejo y variable, que supone una variedad de habilidades.

c) Todos los miembros se implican en la construcción de formas nuevas.

d) Los participantes poseen experiencia en diverso grado.

En la descripción del modelo colaborativo se han establecido algunos **elementos esenciales** (O'Donnell, 1994):

a) *Metas comunes*, claramente definidas y asumidas por los participantes, que se comprometen con ellas. No obstante, las metas individuales se hacen compatibles con las comunes.

b) *Status equivalente* de todos los miembros del grupo: a) en cuanto al acceso a las fuentes disponibles; b) en cuanto a la responsabilidad compartida.

c) *Valoración común del proceso colaborativo* como el mejor modo de resolver problemas y asumir una meta común.

d) *Confianza mutua* entre los miembros del grupo.

e) *Habilidades interpersonales* efectivas (como la capacidad de escuchar).

f) *Liderazgo de calidad* (que facilita el proceso colaborativo).

g) *Incentivos apropiados*, por parte de la Administración: reconocimiento profesional, tiempo para la planificación, gratificación económica.

La colaboración no es una actividad puntual sino un proceso, en cuyo desarrollo se realizan las siguientes **acciones**:

a) Determinar la finalidad.

b) Clarificar:
   - El trabajo conjunto.
   - El proceso a seguir.

c) Reconocer los supuestos de la dinámica del grupo.

d) Clarificar las aportaciones individuales.

e) Resolver eficazmente los conflictos.

f) Establecer una comunidad de colaboradores.

g) Facilitar las interacciones.

h) Comprender el proceso de cambio.

En el desarrollo del capítulo se aborda en profundidad la dimensión social de cada uno de los elementos del proceso didáctico, en una perspectiva práctica o metodológica.

4. Propuestas de socialización didáctica, referidas al alumno

Antecedente histórico de estas propuestas es el «trabajo por equipos» de R. Cousinet. Característica común a varias experiencias y propuestas didácticas socializadoras es promover en el alumno el aprendizaje efectivo a partir de la interacción con otros alumnos. Esta puede reducirse a una díada (alumno-alumno), como en la tutoría entre compañeros, o ampliarse a un grupo, más o menos amplio.

El elemento clave en estas propuestas es aprovechar la potencialidad del grupo para promover el aprendizaje. En efecto, la interacción entre alumnos se produce también, aunque de otra forma, en el interior de los grupos. Se trata, pues, de trabajar y resolver tareas en grupo, cuyos miembros tienen diversos niveles de capacidad y de dominio de la tarea.

Las propuestas se fundamentan en dos enfoques conceptuales: el enfoque socio-cognitivo (o constructivista) sobre el aprendizaje y la «dinámica de grupos». Esta se refiere al análisis de la vida y funcionamiento de los grupos humanos, es decir, de las interacciones y procesos que se generan en el interior del grupo.

4.1. El aprendizaje cooperativo

El análisis de este concepto se ha abordado en la Psicología del Aprendizaje, a la que se ha hecho referencia antes, en el epígrafe sobre «los fundamentos de la socialización didáctica». A diferencia del aprendizaje individual, el aprendizaje cooperativo se fundamenta en la interacción entre iguales. En efecto, la interacción social favorece el aprendizaje, por las contradicciones que produce entre conceptos o experiencias, propias y ajenas.

De este enfoque conceptual se han derivado diversos métodos o técnicas de enseñanza. En esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo es una forma de organizar la enseñanza en pequeños grupos, para potenciar el aprendizaje de cada miembro del equipo, con la colaboración de los demás miembros.

Es necesario clarificar dos conceptos fundamentales, relacionados con el aprendizaje cooperativo: la cooperación y el grupo. En primer lugar, «cooperar» es compartir una experiencia vital de cualquier índole; es trabajar juntos para conseguir metas comunes y resultados que beneficien a todos y a cada uno. De otra parte, en las ciencias sociales se concibe el grupo como un conjunto de personas que desarrollan una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para conseguir una meta. En 1930, Kurt Lewin inició el estudio científico de los grupos humanos, a los que definió como una «totalidad dinámica», cuya cohesión es fruto del equilibrio entre las diversas fuerzas constitutivas. Este autor acuñó la expresión «dinámica de grupo» para referirse a los procesos que se desarrollan en el interior del grupo.

Algunos autores diferencian los términos «grupo» y «equipo», no solo en función del número de miembros (mayor en el grupo) sino, sobre todo, por las características del equipo (Ferreiro, 2007, 70): 1) identidad propia; 2) sentimiento de pertenencia al grupo; 3) liderazgo compartido; 4) responsabilidad individual, en función de la responsabilidad del equipo; 5) interdependencia social positiva en el interior del grupo.

El aprendizaje cooperativo permite aprender a trabajar y a resolver tareas en grupo, cuyos miembros tienen diversos niveles de capacidad y de dominio de la tarea. En el grupo, todos los miembros comparten el liderazgo. El profesor debe estructurar la tarea y asignar una función a cada miembro del grupo.

Se ha valorado muy positivamente el aprendizaje cooperativo, atribuyéndole los siguientes valores (Ferreiro, 2007, 57 y 59): 1) participación activa del alumno en la construcción de su conocimiento; 2) perdurabilidad de lo aprendido; 3) aprendizaje integral: conjuga el trabajo individual y con otros; 4) contextualización de lo que se aprende (aprendizaje significativo); 5) formación en valores (solidaridad, respeto mutuo, empatía…); 6) adquisición de habilidades sociales.

Por lo que atañe al rendimiento académico, se ha demostrado que el incremento en el rendimiento individual en situaciones de aprendizaje cooperativo puede deberse a la relación compleja que se crea en las diversas actividades en las que el alumno se implica. Esta relación afecta, entre otros, a los siguientes factores cognitivos:

a) Mejora en el uso de estrategias de aprendizaje.
b) Mayor profundidad en el procesamiento de la información.
c) Consolidación del contenido de los aprendizajes escolares.
d) Desarrollo del lenguaje y de la comunicación interpersonal.
e) Implicación activa en las tareas escolares.

La conclusión más valiosa de la investigación es que los factores que explican la eficacia de este modelo de aprendizaje son las **estrategias de colaboración**, que se desarrollan en el proceso mismo de aprendizaje:

a) Resumir y recordar información a otros.
b) Responder e intercambiar preguntas críticas sobre los aspectos centrales de un tema.
c) Elaborar explicaciones con detalle, incidiendo en cuestiones relevantes.
d) Asegurarse de que las explicaciones son comprendidas.
e) Dar oportunidades para aplicar las instrucciones y explicaciones recibidas.
f) Observar la actuación de otros y corregir los errores.

No obstante, para que el aprendizaje cooperativo resulte eficaz se deben dar las siguientes **condiciones** (Stevens y Slavin, 1995):

1) *Metas del grupo.* El aprendizaje es el resultado de un esfuerzo común: la meta del aprendizaje es compartida por todos los miembros del grupo y el éxito de cada miembro del grupo depende del de los otros (Wood, Algozzine y Avett, 1993). Por eso, parece más eficaz para los alumnos que tienen un bajo auto-concepto, por cuanto el éxito del grupo permite a cada miembro del grupo sentirse satisfecho.

Las metas conocidas motivan al alumno para ayudar a otros a aprender y desarrollan una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, dándoles una razón para cooperar de manera significativa.

2) *Responsabilidad individual* (medida del aprendizaje de cada alumno). Así se incrementa la posibilidad de que todos los alumnos aprendan, poniendo su esfuerzo y no apoyándose solo en los otros. Además, establecer metas grupales, basadas en la responsabilidad individual, motiva a los alumnos a dar explicaciones de alta calidad y no a dar respuestas simplemente.

4.2. Técnicas para el trabajo en grupo

Para potenciar la incidencia del grupo en el aprendizaje efectivo se han diseñado diversas técnicas. Como muchas de estas se han diseñado para aplicarse en otros contextos, cuando se utilizan en el aula deben tenerse en cuenta determinadas condiciones.

Para clasificar o diferenciar estas técnicas se han seguido diferentes criterios. Uno de ellos es el grado de estructuración que presentan tres componentes de las técnicas: 1) las metas: modo en que los individuos alcanzan sus metas u objetivos; 2) los incentivos o recompensas: modo de distribuir los refuerzos o incentivos entre los miembros del grupo; 3) la tarea: grado de especialización de cada miembro en la tarea grupal.

La **elección** de una técnica determinada debe adecuarse a diversas exigencias: a) objetivos que se persiguen; b) madurez y entrenamiento del grupo; c) características personales de los componentes; d) tamaño del grupo; e) contexto físico; f) habilidad del líder del grupo.

Como el aprendizaje escolar no se reduce a los contenidos académicos (científicos, artísticos y técnicos) sino que abarca también las actitudes, los hábitos y las pautas de conducta, las técnicas de grupo pueden utilizarse para distintos objetivos.

El hecho de confiar a los alumnos la responsabilidad de su aprendizaje, mediante el trabajo en grupo, no anula las funciones del **profesor**: información y orientación del aprendizaje. Por eso, para utilizar la estrategia del trabajo en grupo, el profesor debe tener en cuenta las siguientes **normas**:

a) Enseñar a los alumnos cómo trabajar juntos: mostrarles las conductas que capacitan para la cooperación.

b) Asignar tareas a cada miembro del grupo y enseñar cómo cada uno puede ayudar a otro.

c) Seguir las actividades de grupo y hacer sugerencias cuando sea necesario.

(Continúa)

d) Controlar la composición del grupo, para evitar situaciones de incompatibilidad.
e) Seleccionar el tópico y las tareas para el grupo.
f) Fomentar la conversación durante las actividades del grupo.
g) Disponer la organización del aula de manera que permita la proximidad entre los alumnos pero también el trabajo.

(Continuación)

De otra parte, la aplicación de las técnicas de grupo exige al profesor otras **habilidades y actitudes**:

a) Conocimiento de la dinámica del grupo.
b) Colaboración con los alumnos en el aprendizaje: sugiriendo objetivos, aportando fuentes de información, despertando el interés, proponiendo tareas, supervisando el trabajo.
c) Tolerancia ante los conflictos surgidos en el grupo y habilidad para ayudar a resolverlos.

Aunque no se pueden establecer unas reglas rígidas para la **constitución de los grupos**, el profesor deberá tener en cuenta algunas condiciones generales:

1) Debe hacer compatible que los alumnos se agrupen por afinidad natural y que el grupo sea heterogéneo, en cuanto a la edad, la capacidad y los intereses de los miembros del grupo.
2) El grupo debe ser estable en el tiempo, pero en los niveles inferiores de la escolaridad se puede remodelar con más frecuencia, dada la variabilidad de los intereses de los alumnos.
3) El número de miembros del grupo debe oscilar entre 4 y 6, aunque permitiendo una cierta flexibilidad, en función de la tarea y de la heterogeneidad de los participantes.

A continuación se describen las técnicas más aplicables a la situación del aula. Aunque algunos autores han descrito un número muy amplio de técnicas, en realidad, algunas son pequeñas variantes de otras. De otra parte, aunque en algunas técnicas participa todo el grupo-clase, en todas las técnicas (incluidas las de pequeño grupo) deben participar, de algún modo, todos los alumnos. Además, las diversas técnicas pueden combinarse en la práctica. Por ejemplo, tras una discusión en pequeños grupos puede seguir una discusión con el grupo general del aula. En consecuencia, la clasificación que se presenta solo pretende ayudar a comprender mejor dichas técnicas.

1) *Técnicas en las que interviene todo el grupo-clase*
   a) *Foro*: todos los miembros del grupo exponen libremente sus ideas y opiniones, en un clima informal. Un moderador concede la palabra y controla el tiempo de intervención.

b) *Asamblea*: el grupo-clase elige a un moderador y a una mesa directiva, formada por expertos, que presentan el material específico al auditorio. Este recibe la información de forma activa, lo que da lugar a discusiones o debates. Objetivos de esta técnica son transmitir información al auditorio y tomar decisiones colectivas.

2) *Técnicas en las que intervienen expertos*

a) *Simposio*. Varios alumnos presentan partes complementarias de un tema u opiniones divergentes sobre un tema, sin discutir sobre ellas. Un moderador coordina la sesión. A continuación, los oyentes hacen comentarios o preguntas sobre lo expuesto. Objetivo de esta técnica es profundizar en el conocimiento de un tema o ampliar su contenido.

b) *Mesa redonda (o panel de expertos)*. Se trata de confrontar posiciones sobre un tema. Cada posición la defiende un alumno, elegido democráticamente. Un coordinador presenta a los ponentes, modera el diálogo y realiza la síntesis de conclusiones (razones en pro y en contra). Al final, puede hacerse un coloquio en el que participen todos los alumnos.

c) *Debate:* dos o más alumnos discuten, ante el grupo clase, sobre un problema o un asunto controvertido. El coordinador señala el tema y las condiciones del desarrollo de la sesión, controla el tiempo de las intervenciones y cierra la sesión.

d) *Entrevista (individual o colectiva*): ante el grupo-clase, un miembro del grupo (o varios) interroga a un experto sobre un tema prefijado.

3) *Técnicas en pequeño grupo*

a) *La tutoría entre compañeros.* Una experiencia histórica de esta técnica es el *«sistema mutuo»* (o enseñanza mutua), en el que alumnos de niveles superiores colaboran con el profesor, enseñando a sus compañeros de niveles inferiores. A este efecto, los alumnos se agrupan no por su edad sino por su nivel de conocimientos. Así, los alumnos «monitores» son colaboradores del profesor, con el que comparten la responsabilidad de la enseñanza.

En los modelos didácticos actuales de orientación cognitiva se ha recuperado esta técnica, que ha recibido varias denominaciones (Fuchs, Fuchs, Mathes y Simmons, 1997): «tutoría entre compañeros», «aprendizaje asistido por el alumno» «enseñanza mediada por el compañero» y «estrategia de compañeros asociados». La técnica consiste en que un alumno más aventajado enseña a otro que lo es menos, bajo la supervisión del profesor. Una variante de esta técnica es la tutoría entre alumnos de distinta edad (Ariel, 1992).

Para una adecuada aplicación de la técnica, se debe formar previamente a los alumnos que van a desempeñar la función tutorial. Esta, sin embargo, no anula la función del profesor, quien dirige y controla to-

do el proceso de interacción entre alumnos y evalúa los resultados individuales.

b) *Grupo de discusión*. También se denomina «coloquio» (Ferreiro, 2007, 154). Se han descrito dos modalidades de esta técnica (Titone, 1970):

- *Discusión de un tema libre* bajo la dirección de un alumno. Objetivo de esta técnica es capacitar a los alumnos para dirigir discusiones públicas, para dominar situaciones sociales, de acuerdo con las reglas de la democracia, y para vencer la timidez.
- *Conversación organizada sobre un tema escolar*. Un alumno presenta el tema y dirige el desarrollo de la discusión. Los otros alumnos participan, aportando su punto de vista sobre el tema. Al final, el alumno que dirige la discusión hace una síntesis de las propuestas. Puede incluirse también un secretario que tome nota de las intervenciones, para facilitar la síntesis final.

Con esta técnica se persiguen diversos objetivos: a) potenciar la comprensión en profundidad y la retención de los conocimientos, desarrollando procesos cognitivos y metacognitivos; b) modificar actitudes; c) encontrar solución a un problema, desde diversas perspectivas; d) mejorar la capacidad de comunicación.

La **efectividad** de esta técnica depende de varios **factores**:

a) En un grupo pequeño (de seis a diez alumnos) se facilita la participación de todos los miembros y la fluidez en el intercambio de ideas.
b) La heterogeneidad del grupo es mejor para resolver problemas que requieren diversas perspectivas, pero la homogeneidad favorece la cohesión del grupo.
c) La comunicación horizontal es más eficaz y gratificante que la vertical.
d) El liderazgo es útil para conseguir y mantener el compromiso de los miembros con los objetivos de aprendizaje.

c) *Seminario*. Esta técnica permite la profundización en temas específicos y la solución de problemas reales, planteados en la práctica. El proceso seguido en la aplicación de esta técnica es: 1) se asigna a cada alumno un aspecto del tema que se desea estudiar; 2) cada alumno trabaja personalmente y redacta un informe; 3) se discute entre todos los alumnos del seminario las aportaciones individuales; 4) se obtienen conclusiones sobre el tema o sobre el problema planteado. Al profesor compete: 1) proporcionar bibliografía, datos y materiales de trabajo; 2) coordinar las actividades del grupo; 3) orientar a los alumnos en todas las fases del desarrollo; 4) moderar la sesión de síntesis.

d) *Taller*. Similar al seminario en su estructura y dinámica, se diferencia de él porque se trata de desarrollar una actividad práctica y elaborar un

producto visible. Ejemplos: un taller de escritura o de dramatización. Esta técnica ayuda a conectar la escuela con la vida real, la teoría con la práctica (Ferreiro, 2007,174). En efecto, con esta técnica se puede abordar la toma de decisiones, la solución de un problema práctico, la creación de un objeto necesario o la reconstrucción de uno obsoleto.

e) *Phillips 6-6.* Un grupo numeroso se subdivide en grupos de 6 personas, quienes discuten una cuestión durante 6 minutos. Un secretario toma nota de los aspectos básicos y un portavoz los expone en la sesión general. Finalmente, el responsable del grupo general resume las ideas o las soluciones propuestas por los grupos pequeños. Así se promueve la participación de todos y la pluralidad de perspectivas sobre una cuestión.

f) *Role-playing (dramatización).* Unos alumnos representan ante todo el grupo una situación real, asumiendo el papel de los personajes. Luego, todos los alumnos discuten el caso, manifestando sus reacciones. Objetivo de esta técnica es prever soluciones a problemas o analizar las que ya se han aplicado.

g) *Torbellino de ideas*: Los miembros del grupo, con la mayor libertad, exponen sus ideas sobre un tema o un problema, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas. Ninguna idea es criticada o censurada. El coordinador del grupo modera las intervenciones y va anotando las propuestas; al final redacta un resumen con las conclusiones y los acuerdos alcanzados.

5. Propuestas de socialización didáctica, referidas al profesor

La dimensión social de la enseñanza implica también que los profesores deben realizar su actividad profesional en colaboración. Esta se hace realidad tanto en el contexto del aula como en el contexto del centro. El trabajo cooperativo es el modelo para una enseñanza en colaboración (en el aula) y para el funcionamiento de los «órganos de coordinación docente», establecidos legalmente, cuya función es potenciar la acción docente. En consecuencia, la participación de los profesores en las diversas estructuras docentes debe adecuarse a la dinámica del «trabajo en equipo».

Se han señalado tres «condiciones necesarias» para la creación de un equipo pedagógico:

1) *Competencias.* El trabajo en equipo se apoya en unas competencias y, al mismo tiempo, las desarrolla: a) el saber (la titulación académica obtenida es suficiente); b) la educación: capacidad de acogida, de escucha, de comprensión.

2) *Afinidades*: aunque pueden ser un punto de partida, no son indispensables e, incluso, pueden ser perjudiciales, si conducen a la creación de grupos cerrados. Lo propio del equipo pedagógico es la apertura a todos los participantes y a sus ideas.

3) *Objetivos*: el equipo no puede avanzar sin haber logrado un consenso mínimo acerca de los objetivos que persigue.

Igualmente, se han señalado algunas habilidades que deben adquirir los profesores que participan como miembros en un equipo educativo: 1) para elaborar normas de grupo (cómo deben comportarse los miembros); 2) de comunicación y liderazgo; 3) para resolver problemas de forma creativa; 4) para solucionar conflictos.

En el modelo colaborativo se valora la autonomía de los profesores, conjugada dialécticamente con la co-responsabilidad y el aprendizaje compartido. En este modelo se recupera, por tanto, el valor de la persona frente al poder de la estructura, en este caso de los profesores, a los que se considera capaces de tomar iniciativas, asumir responsabilidades y transformar las estructuras, en lugar de estar sometidos a ellas.

El «aprendizaje cooperativo» es un componente esencial en la cultura de colaboración. Se trata de analizar y comprender un problema de enseñanza o una práctica educativa, armonizando las diversas perspectivas y soluciones, aportadas por los distintos componentes del grupo, sean los profesores de un departamento o de todo el centro. Para optimizar este proceso, se han fijado algunas condiciones o características que deben poseer sus miembros: 1) interdependencia positiva; 2) interacción directa (cara a cara); 3) responsabilidad personal; 4) habilidad de liderazgo.

El «aprendizaje cooperativo» en el desarrollo profesional de los profesores ha sido valorado muy positivamente (Johnson y Johnson, 1987). Comparado con el aprendizaje competitivo e individualista, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por lo siguiente:

a) Es una estrategia óptima para el aprendizaje de procedimientos.
b) Produce más rendimiento que el aprendizaje individualista.
c) Produce relaciones interpersonales positivas.
d) Ofrece más apoyo social.
e) Produce más autoestima.

La colaboración no obvia ni contradice la reflexión personal sobre la práctica, en cuanto forma de construir el conocimiento profesional y en cuanto medio de formación. Al contrario, la reflexión compartida y contrastada es fuente de riqueza y garantía de validez en la construcción del conocimiento profesional. La colaboración complementa y amplía la indagación personal, aportando

mayores posibilidades de contraste. La biografía de cada docente se comprende en profundidad desde la lectura contextual y cooperativa en el grupo de profesores (Medina Rivilla, 1995).

Un concepto relevante en el modelo colaborativo es el de «colegialidad», definida como «el sentimiento de pertenecer a un equipo educativo» (Campbell y Southworth, 1990). Estos autores señalan cuatro *dimensiones de la «colegialidad»*, que se relacionan entre sí, por su carácter dinámico, que participa del carácter dinámico de la escuela:

a) Relaciones personales: interacción y cohesión social entre los miembros del equipo.
b) Relaciones profesionales: enseñanza compartida, participación en el trabajo, liderazgo en el desarrollo curricular.
c) Intenciones sociales y morales: opiniones acerca de la conducta y la disciplina de los alumnos.
d) Metas curriculares: decisiones políticas sobre el currículum.

En una investigación sobre el pensamiento de los profesores acerca de la *colegialidad*, se detectaron los siguientes *componentes* (Campbell y Southworth, 1990):

a) Objetivos comunes: compartir metas curriculares.
b) Trabajar juntos: responsabilidad compartida en la toma de decisiones (de la que nadie se siente excluido).
c) Tener sentido de la comunidad: sentimiento de identificación, de pertenencia y orgullo entre los miembros del equipo.
d) Relacionarse: apoyo mutuo, respeto, atención, valoración de las opiniones diferentes.
e) Reconocer la individualidad.
f) Conocer lo que está sucediendo en el centro.
g) Tener un líder eficaz.

¿Cómo puede desarrollarse el sentido de la colegialidad? Para fomentar una «cultura de colaboración», se proponen cuatro *estrategias* (Campbell y Southworth, 1990):

a) Valorar a los individuos como personas y por su contribución al desarrollo de otros (entendiendo que las diferencias son enriquecedoras).
b) Valorar la interdependencia. Se destacan dos aspectos: 1) sentido de pertenencia al grupo; 2) valoración de la aportación de cada uno (compartiendo éxitos y responsabilidades).
c) Valorar la seguridad, como condición para un autoconcepto positivo.
d) Valorar la apertura, como medio de apoyar al individuo y al grupo.

5.1. La colaboración en el contexto del centro

Los órganos de coordinación docente adquieren un valor trascendental, por cuanto su actividad constituye la vida interna y la razón de ser del centro educativo. Estos órganos deben funcionar como equipos pedagógicos, cuya dinámica debe ser la del «trabajo cooperativo». En efecto, las estructuras organizativas facilitan, creando el contexto adecuado, un trabajo colaborativo en el diseño y desarrollo del proyecto educativo del centro, en el que se insertan otros proyectos: proyecto curricular, plan de acción tutorial, programación didáctica de ciclo o de departamento. En definitiva, se trata de dar forma visible al concepto de «comunidad educativa». En efecto, la acción educativa no es solo un acto individual sino que debe armonizarse con la actuación de otros profesionales.

La participación en la estructura organizativa de los órganos de coordinación docente requiere de los profesores un conjunto de *capacidades y actitudes*, que faciliten la dinámica de estas estructuras:

a) Disposición para intercambiar ideas con los otros profesores.
b) Disposición para cooperar con los otros profesores en el desarrollo de las tareas.
c) Disposición para el diálogo y la comunicación con todos los miembros del grupo.
d) Capacidad de hacer crítica positiva sobre las actuaciones del departamento o equipo.
e) Capacidad de autocrítica y reflexión sobre la práctica.
f) Capacidad de aceptar las críticas hechas por otros y de rectificar, en consecuencia.
g) Capacidad de participación, mediante la aportación de ideas, sugerencias y planes de acción.
h) Capacidad de aceptar las funciones y los objetivos del grupo.
i) Capacidad de aceptar y ejecutar las decisiones y acuerdos, adoptados por la mayoría de los miembros del grupo.
j) Conocimiento de técnicas adecuadas para participar eficazmente en las reuniones.
k) Conocimiento de los avances pedagógicos y científicos en el área de su especialidad.

Para dinamizar los equipos formales que existen en los centros, se han descrito las siguientes **condiciones de funcionamiento** (Delaire y Ordronneau, 1991):

a) *Elementos psicoafectivos.* Esta dimensión incluye varios rasgos personales de los componentes de un grupo:
   - Marco mental y cultural: aporta un fondo común de referencia, tanto en el plano de la comunicación como en el plano moral.
   - Confianza mutua: esta se genera a través de intercambios frecuentes, que permiten el conocimiento del otro. A su vez, ello implica el conocimiento de sí mismo.
   - Deseo común de aportar más a los otros.

(Continúa)

b) *Elementos estructurales:*
   - Definir funciones que cada miembro debe desempeñar y comportamiento que se espera de ellos.
   - Corresponsabilidad en las decisiones tomadas.
   - Aceptación de las diferencias, que da el derecho a ser diferente.

c) *Elementos funcionales:* motivación hacia la tarea que se tiene que cumplir.

d) *Elementos técnicos.* Para que el equipo funcione adecuadamente, sus miembros deben estar familiarizados con las técnicas de comunicación, cooperación, organización del trabajo, vida de grupo, gestión de recursos.

(Continuación)

5.2. La colaboración en el contexto del aula

La colaboración entre profesores en este contexto atañe al desarrollo del proceso didáctico, incluidas la planificación y la evaluación del proceso. La colaboración puede hacerse efectiva en dos formas diferentes, en función de la relación con el alumno: el *asesoramiento colaborativo* y *la enseñanza conjunta («co-teaching»)*.

El *asesoramiento colaborativo* es un proceso de ayuda y apoyo a los alumnos, si bien de forma indirecta a través del profesor de aula. Al igual que en el aprendizaje colaborativo, los implicados en el proceso (profesor de aula, profesor de apoyo, psicopedagogo) son expertos y comparten voluntariamente la responsabilidad en la resolución de un problema: prevenir el fracaso del aprendizaje o mejorar las habilidades del alumno (Pugach y Johnson, 1996).

En la *enseñanza conjunta («co-teaching»),* los profesionales trabajan juntos para diseñar, desarrollar y controlar planes de intervención, adecuados a los alumnos (Pugach y Johnson, 1996). Los profesionales trabajan juntos en un plano de igualdad, como compañeros, en una interacción dinámica. En este modelo, todos los profesionales participan directamente en la planificación, en la enseñanza y en la evaluación del alumno (Cook y Friend, 1996).

Se han señalado los siguientes valores de esta modalidad de colaboración (Thousand, Villa y Nevin, 2007, 120-121): 1) aprovechar el conocimiento único, diverso y especializado, de cada profesor, para lograr una enseñanza diferenciada efectiva; 2) ofrecer a los alumnos la posibilidad de experimentar e imitar las habilidades de colaboración y cooperación que sus profesores manifiestan cuando enseñan en colaboración; 3) incrementar la flexibilidad en la formación de grupos, lo que reduce el tiempo de espera del alumno para ser atendido por el profesor e incrementa su dedicación a la tarea; todo lo cual, a su vez, incrementa el rendimiento académico; 4) favorecer la individualización de la enseñanza, atendiendo simultáneamente a alumnos con diferentes conocimientos e intereses.

Se han diferenciado cuatro modalidades en la enseñanza conjunta, si bien ninguna de ellas es superior a otra (Thousand, Villa y Nevin, 2007, 122-127):

1) *Enseñanza con apoyo*: mientras un profesor enseña al grupo, otro presta apoyo a cada alumno que lo necesite.

2) *Enseñanza en paralelo*: dos o más profesores, aunque comparten la responsabilidad sobre todos los alumnos, trabajan con grupos diferentes de alumnos, en diversos espacios del aula. Para la mayor efectividad de esta práctica se recomienda: a) formar grupos heterogéneos; b) rotar los profesores entre los grupos.

3) *Enseñanza complementaria*: mientras un profesor imparte la enseñanza, otro realiza acciones para apoyarla (por ejemplo, construyendo un mapa conceptual en la pizarra o en una transparencia).

4) *Enseñanza en equipo*: dos o más profesores desarrollan todo el proceso didáctico (planificación, enseñanza y evaluación) como si fueran un solo profesor. Así, se armoniza la necesaria coordinación de la acción docente para conseguir la unidad del aprendizaje. Ahora bien, cada profesor asume aquellas actuaciones para las que se encuentra más capacitado. Pero, al mismo tiempo, comparte con los demás miembros del equipo la acción formativa de todos y cada uno de los alumnos del grupo.

6. Propuestas de socialización didáctica, referidas al contenido de aprendizaje

La dimensión social del proceso didáctico se proyecta también sobre el contenido de aprendizaje. Este es el sentido de la propuesta de incluir en el programa de enseñanza contenidos cuya finalidad es promover el conocimiento y la comprensión del sistema social en que se vive: educación cívica y política, estudio de las características geográficas, económicas, sociales y culturales del contexto en el que se sitúa la escuela (región, comarca o localidad). Este es también el sentido de la propuesta didáctica de adaptar el programa escolar a las características del entorno. Se trata de que el alumno conozca las características de su contexto social más cercano y desde ahí se proyecte su conocimiento a otros ámbitos más amplios. La finalidad última de estas propuestas es proporcionar claves de interpretación del mundo social en sus dimensiones políticas, económicas y culturales. Esta finalidad se concreta en los contenidos del área curricular «conocimiento del medio» o «ciencias sociales». Pero, además, debe estar implícita en el desarrollo de todas las áreas curriculares.

En el concepto de «contenido» se pueden incluir también los recursos que facilitan el aprendizaje. En este sentido puede incluirse la utilización en la escuela de la imprenta y del periódico, tal como se hace en la propuesta didáctica de Freinet. Esta utilización no solo tiene un efecto motivador, por su carácter activo, sino que es una forma de comprender los problemas técnicos y morales de la prensa (Gonnet, 1984).

Por último, la dimensión social de la Didáctica se proyecta también en los denominados «contenidos transversales del currículum», entre los cuales se incluye la adquisición por el alumno de habilidades, hábitos y actitudes sociales.

6.1. El «estudio de la comunidad»

Esta propuesta didáctica socializadora se hace realidad mediante la inclusión en la escuela de experiencias sociales, agrupadas en dos categorías (Titone, 1970).

1) *Exploración de la comunidad* en la que se sitúa la escuela, partiendo del ámbito más cercano (la localidad) hasta llegar a otros más amplios: el provincial, el comarcal, el regional, el nacional y el mundial. El alumno descubrirá por sí mismo, con la guía del profesor, diversos **aspectos del contexto social**:

a) *Geográfico:* características físicas (geomorfología, clima, fauna y flora).
b) *Histórico:* hechos significativos, personajes relevantes, tradiciones, toponimia.
c) *Económico:* infraestructuras, recursos naturales, organizaciones empresariales y sindicales, entidades financieras, nivel de renta.
d) *Demográfico:* censo de población, movimientos migratorios, tipo de hábitat, grupos sociales, servicios sociales.
e) *Político:* partidos y grupos políticos, organización político-administrativa.
f) *Cultural:* instituciones y actividades culturales, producción cultural (leyendas, bailes, fiestas, gastronomía...).

2) *Inserción en la comunidad*. Con esta experiencia se persiguen los siguientes **objetivos**:

a) Adquirir una conciencia social activa, en la que se incluyen las siguientes dimensiones:
   - la dinámica de las relaciones humanas;
   - las normas morales que las justifican y las rigen;
   - los ideales del buen comportamiento social.
b) Conocer, mediante la práctica, las pautas de comportamiento cívico y social:
   - cómo se coopera para promover la sanidad y la higiene en la comunidad;
   - cómo se contribuye a la seguridad y al bien común;
   - cómo se participa en la vida civil, mediante el ejercicio de los deberes y derechos democráticos.
c) Desarrollar una conciencia de fraternidad universal.

En ambas experiencias puede utilizarse, debidamente adaptado, el «método de proyectos», descrito en el Capítulo 8.

6.2. Enseñanza de habilidades sociales

El concepto de «habilidades sociales» hace referencia a «los componentes de la conducta, de carácter verbal y no verbal, que son importantes para que la persona inicie y mantenga relaciones positivas con otras personas» (Westwood, 1996, 64). El concepto que conecta las habilidades sociales con el ámbito cognitivo es el de «percepción social», definido como «la capacidad del niño para comprender su entorno social, *especialmente* en términos de su propia conducta» (Myklebust, 1975. En Semrud-Clikeman y Hynd, 1991, 604).

La adquisición temprana de las habilidades sociales, en la infancia, tiene una incidencia a largo plazo en la vida de la persona, que se prolonga hasta la vida adulta, concretamente en su aceptación por parte de los otros, en el funcionamiento psicológico y en el rendimiento académico (Monjas, 1994). La interacción con los compañeros afecta vitalmente a un sector del desarrollo del niño: el razonamiento en el ámbito personal, social y moral del conocimiento. Como señalaba Johnson (1980, 125), «las relaciones entre alumnos constituyen una necesidad absoluta para un desarrollo cognitivo y social saludable y para la socialización» (En Bryan y Lee, 1990, 263). La interacción de un niño con otro promueve el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, contribuye al desarrollo moral y a socializar la agresividad y facilita las conductas sociales y los procesos sociocognitivos (Guralnick, 1994).

En el *modelo conductista*, las habilidades sociales se conciben como conductas, es decir, como respuestas observables y específicas a unos determinados estímulos o situaciones. En este modelo se presta especial atención al análisis de los componentes de la conducta. Por el contrario, en el *modelo cognitivo* se centra la atención en los procesos psicológicos internos, de tipo cognitivo y afectivo-emocional (como la planificación o previsión, la evaluación y el control de la conducta). En este modelo, las habilidades sociales se conciben como un proceso de resolución de problemas. Se asume que las habilidades en la resolución de problemas inciden positivamente en la adaptación social. El núcleo de la habilidad en la resolución de problemas es la capacidad para generar soluciones alternativas a un problema (Vaughn, Lehtinen, Kinnunen y Salonen, 1990).

Como la habilidad social es un concepto complejo, para su adecuado desarrollo se hace necesario un análisis de sus componentes, para cada uno de los cuales se diseñan actividades específicas. Lerner (1993, 531-34) ha establecido unas categorías (que pueden considerarse como contenidos del currículo) y las actividades correspondientes para su desarrollo.

1) *Imagen del cuerpo y auto-percepción*. Para el desarrollo de estos conceptos y habilidades se han propuesto las siguientes **actividades**:

a) Actividades motóricas.
b) Actividades para reconocer las partes del cuerpo:
   – colocar el dibujo recortable de una persona en distintas posiciones;
   – construir puzzles con la figura de una persona;
   – completar un dibujo de la figura de una persona.
c) Construir un álbum con recuerdos de su propia vida.

2) *Sensibilidad hacia otras personas.* Se trata de desarrollar en el alumno el conocimiento de la comunicación no verbal (gestos, tono de voz, expresión del rostro). A este efecto será oportuno realizar las siguientes **actividades**:

a) Detectar la emoción expresada por un rostro dibujado.
b) Descubrir el significado de diversos gestos.
c) Ver películas o narraciones en las que esté implicado el gesto.
d) Interpretar el tono de voz, sin recurrir al significado de las palabras.

3) *Madurez social.* Se trata de dotar al alumno de un grado de independencia que le permita valerse por sí mismo. A este objetivo contribuyen las siguientes **estrategias** para el desarrollo de habilidades concretas:

a) Anticipar las consecuencias de los actos sociales: hacer ver la necesidad de las reglas sociales, mediante juegos creativos, desempeño de papeles, narraciones y discusiones.
b) Desarrollar la autonomía: animar al alumno a que vaya solo a un determinado lugar, darle oportunidad de entrevistar a otros, de buscar direcciones o de hablar con otros.
c) Formular juicios éticos: discutir y analizar dilemas y situaciones.
d) Planificar y ejecutar actividades concretas (una excursión, una fiesta o una reunión).

4) *Estrategias de aprendizaje.* La enseñanza de estrategias sociales cambia la pauta típica de las respuestas del alumno a las situaciones sociales, por cuanto los alumnos aprenden a construir nuevas respuestas cognitivas a los problemas sociales y a pensar en sus acciones sociales.

La respuesta de los alumnos discapacitados a las situaciones sociales suele ser impulsiva, es decir, sin pensar en posibles soluciones o en las consecuencias de varios cursos de acción. La enseñanza de estrategias de auto-verbalización (decirse a uno mismo lo que hay que hacer y cómo) y de autocontrol (saber cómo y cuándo hay que hacerlo) pretende superar estas situaciones. **Estrategias de autocontrol** son las siguientes:

a) Pararse y pensar antes de responder.
b) Verbalizar y repetir la respuesta social.
c) Visualizar e imaginar el efecto de la conducta.
d) Planificar las acciones sociales.

En esta categoría se incluye la enseñanza de habilidades en la resolución de problemas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdon, 1987). El supuesto básico es que las habilidades sociales son, en parte, resultado de estrategias cognitivas. La justificación racional es que las estrategias permiten dar respuesta a situaciones nuevas e imprevistas. El programa de enseñanza se centra en el uso de varios **pasos** o estrategias en la resolución de problemas:

a) Ofrecer soluciones alternativas a varias situaciones interpersonales.
b) Considerar los fines y los medios de los actos sociales.
c) Examinar las consecuencias de los propios comportamientos.

5) *Habilidades sociales.* En esta categoría se incluyen las habilidades específicas, es decir, las que se refieren a una situación concreta (Kelly 1987):

a) **Habilidades para la conversación**. La habilidad puede analizarse en los siguientes *componentes*, que constituyen contenidos de la intervención didáctica:

a) Contacto visual con el otro.
b) Tono emocional.
c) Duración de la relación.
d) Preguntas.
e) Comentarios que revelan algo de sí mismo.
f) Componentes de refuerzo (o cumplidos).

b) **Asertividad**. Se concibe como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona su punto de vista, sus opiniones, sus creencias o sentimientos, de manera eficaz y sin sentirse incómodo. Se han diferenciado dos tipos de asertividad (Kelly, 1987):

– *Oposición asertiva*: el sujeto se opone o rechaza la conducta o comentario de otro y trata de conseguir una conducta más aceptable en el futuro. Los componentes de esta conducta son: a) contacto visual, afecto y volumen de voz; b) gestos; c) comprensión de lo que el otro dice o expresión del problema; d) expresión de des-

acuerdo; e) petición de un cambio de conducta o propuesta de solución.

– *Aceptación asertiva*: el sujeto expresa cumplidos u opiniones a los otros, cuando la conducta de estos lo justifica. Los componentes de esta conducta son: a) contacto visual, afecto y volumen de voz; b) expresiones de elogio o aprecio; c) expresión de sentimientos personales; d) conducta positiva recíproca.

c) **Habilidades para entrevistas de trabajo**. Los componentes que definen esta habilidad son:

a) Contacto visual, afecto, volumen y claridad de voz, fluidez verbal.
b) Comentarios positivos acerca de la experiencia anterior, de la enseñanza o de la educación.
c) Comentarios positivos sobre las aficiones, los intereses y las metas.
d) Preguntas dirigidas al entrevistador.
e) Comentarios que denotan interés y entusiasmo por el trabajo.

Para el desarrollo de todas las habilidades sociales descritas se han propuesto las siguientes **estrategias generales**:

a) Juicio crítico sobre la conducta de personajes, incluidos en narraciones o películas.
b) Construir y discutir una situación social compleja (mediante puzzles, transparencias, dibujos...).
c) Planificar actividades para un período de tiempo determinado (la mañana, por ejemplo).
d) Distinguir lo real de lo imaginado.
e) Aplicar a nuevas situaciones las conductas sociales aprendidas recientemente.

7. Propuestas de socialización didáctica, referidas al contexto

Este elemento es el más relacionado con la dimensión social del proceso didáctico y, en realidad, el que la justifica. En efecto, el proceso didáctico se desarrolla en un contexto específico: el aula y el centro escolar. Pero, a su vez, este contexto se inserta en otros contextos envolventes: el Sistema Educativo y la sociedad. La dimensión social del proceso didáctico exige que la escuela esté abierta al entorno, cuyos recursos debe aprovechar y en el que debe incidir, prestando sus servicios. Se trata de construir la escuela-comunidad. En esta idea, por tanto, se pueden diferenciar dos perspectivas: la proyección de la escuela en la sociedad y la proyección de la sociedad en la escuela.

En algunas experiencias didácticas se integran ambas perspectivas. Así, en el método didáctico, diseñado por Celestin Freinet, se incluyen las siguientes actividades: a) «el texto libre», en cuya construcción participan todos los alumnos del aula, promoviendo, a su vez, la expresión del alumno individual y el aprendizaje de la lecto-escritura; b) «la imprenta y el periódico escolar», para cuya realización se acude al contexto social como fuente de información y se conecta con él, aportando el punto de vista de la escuela sobre los fenómenos sociales; c) la «correspondencia escolar», medio de comunicación entre la escuela y el contexto social.

7.1. La escuela, comunidad de aprendizaje

La dimensión social implica que la escuela se organice con los mismos patrones que rigen en la sociedad, en su actividad productiva y en su forma de gobierno. Experiencias históricas de esta idea son el «método de regentes» de Marco Agosti, «la ciudad de los muchachos», del Padre Flanagan, y las «cooperativas escolares», de B. Profit.

De otra parte, la peculiaridad de los modelos didácticos cognitivos socializados radica en la atención prestada al contexto social, en cuanto generador de aprendizaje. En el contexto social se incluyen las personas y sus relaciones, pero no de forma separada, sino definiendo a la persona como resultado del entramado de relaciones sociales. En perspectiva estrictamente didáctica, el centro de atención es la interacción en el aula entre profesor y alumno, de una parte, y, de otra, la interacción de los alumnos entre sí. Los sujetos viven en interacción con su medio, del que reciben influencias, que constituyen su medio de desarrollo, pero al que ellos mismos transforman con su influencia personal.

Los modelos cognitivos de «enseñanza basada en estrategias» (Tralli, Colombo, Deshler y Schumaker, 1996) y del «aprendizaje mediado socialmente» han demostrado que la enseñanza efectiva se produce en las aulas que reflejan un profundo sentido de comunidad. Así, se conciben las aulas como comunidades de aprendizaje, en las que trabajan juntos los equipos de enseñanza y los alumnos y en las que todos aprenden (Putnam, 1995).

El énfasis que se pone en el concepto de «comunidad» deriva de la tesis de que la construcción de nuevo conocimiento es el resultado de una aventura conjunta, que se produce en el aula, más que de la comunicación desde el profesor al alumno. El efecto es que la actuación conjunta y colaborativa de las comunidades de aprendizaje tiene la potencialidad de hacer que los alumnos se sientan dueños y agentes de su aprendizaje (Kluth, 2000). En una comunidad de aprendizaje se fomenta la colaboración, la resolución de problemas, el aprendizaje autodirigido y el discurso crítico. En definitiva, una comunidad tal es una escuela democrática eficaz (Skrtic, Sailor y Gee, 1996).

Las propuestas didácticas derivadas de este enfoque conceptual son las referidas al alumno y al profesor, descritas anteriormente. Para evitar reiteraciones, no se incluyen aquí.

7.2. La escuela abierta a la comunidad

La perspectiva socializadora implica abrir la escuela a la comunidad, intentando conocerla y transformarla. Con estos objetivos se han realizado experiencias históricas y se han elaborado programas didácticos. Acciones concretas de esta idea son las siguientes: a) los alumnos visitan las instituciones sociales, para conocer y valorar su funcionamiento; b) los alumnos realizan las mismas actividades que se desarrollan en la vida social. En varias experiencias históricas se ha hecho realidad esta idea: el «sistema Gary», el método de proyectos y el estudio de la comunidad.

En el modelo colaborativo, la colaboración no se reduce al recinto escolar sino que se proyecta en las relaciones del centro con la comunidad educativa, concebida como el conjunto de personas que están interesadas en la educación de los alumnos (la familia y otras instancias sociales), y de ella recibe apoyo y significado. Por tanto, la cultura de colaboración implica el conocimiento y valoración del contexto adecuado para su desarrollo. En el enfoque ecológico se analiza la relación de la escuela con otros contextos (familiar, sociocultural y comunitario). Estas relaciones son intersistémicas, porque cada uno de los contextos, a su vez, constituye un sistema ecológico, cuyos objetivos son únicos y diferentes, pero mantienen relaciones sistémicas, por cuanto comparten metas comunes.

En esta perspectiva, se defiende la conveniencia de que la escuela conecte con la familia y con otras instituciones sociales, a fin de abordar conjuntamente los problemas que plantea el desarrollo curricular (Harniss, Epstein, Bursuck, Nelson y Jayanthi, 2001; Munk, Bursuck, Epstein, Jayanthi, Nelson y Polloway, 2001). Esta propuesta de integración se ha denominado «escuela-comunidad» o «escuela basada en la comunidad» (Keith, 1999). En esta expresión se incluyen tres conceptos básicos: la inserción de la familia en la escuela, la educación comunitaria y la solución de problemas en el seno de la comunidad.

Para construir una escuela-comunidad se requieren las siguientes *condiciones*:

a) Instituciones alternativas mediadoras, que sean realmente democráticas.
b) Una relación interpersonal profunda, incluidos los encuentros cara a cara.
c) Una estrategia de acción social, capaz de comprender la importancia de asumir adecuadamente el conflicto.
d) Compromiso, a largo plazo, de potenciar la comunidad, en un sentido amplio.

Así, pues, una exigencia del enfoque ecológico es la *conexión entre escuela y familia*. Se promueve la implicación de la familia, por su vinculación con la mejora del aprendizaje del alumno. Efectivamente, «los alumnos cuyos padres se implican en la escuela tienen un rendimiento más alto, se comportan mejor y están más motivados que otros alumnos» (National Education Goals Panel, 1998, 1). De otra parte, «algunos factores familiares controlables explican casi todas

las diferencias en el rendimiento medio de los alumnos» (Ballen y Molles, 1998, 1). Por tanto, se plantea un enfoque centrado en la familia, en el que se propugna conectar con la visión del mundo que tiene la familia, no siempre coincidente con la de la escuela. Este conocimiento de la ecología familiar contribuye a comprender el aprendizaje del alumno y a potenciar su desarrollo, si se establece una adecuada colaboración (Sailor, Kleinhammer-Tramill, Skrtic y Oasy, 1996). El profesional interviene sobre el sujeto en el contexto familiar y sobre el contexto mismo, es decir, sobre la familia como unidad.

De otra parte, se aboga por la adaptación de la escuela a las circunstancias de la familia y por la colaboración en la diferencia. A este efecto se proponen las siguientes *estrategias* (Ballen y Molles, 1998):

a) Reconocer la falta de conexión de los padres con la educación pública.
b) Preparar a los profesores para trabajar con los padres.
c) Eliminar las barreras culturales y lingüísticas.
d) Evaluar las necesidades de los padres.
e) Adaptarse al plan de trabajo de las familias.
f) Usar la tecnología para establecer relaciones entre los padres y la escuela.
g) Facilitar las visitas de los padres a la escuela.
h) Nombrar un coordinador entre la escuela y la familia.
i) Promover el aprendizaje de la familia.
j) Dar participación a los padres en las decisiones de la escuela.

En la relación intersistémica hay que considerar también la acción de la familia en la escuela. Se trata de que la familia se integre en el desarrollo de las actividades de la escuela, de manera que los objetivos de la familia puedan ser asumidos por la escuela y, a la inversa, los objetivos de la escuela sean asumidos por la familia, no sólo en un nivel conceptual y afectivo sino también operativo. En concreto, los padres pueden colaborar en el diseño y desarrollo del currículum, aportando su visión personal y datos sobre sus hijos, que la escuela puede ignorar. Además, pueden colaborar en programas de desarrollo, en el mismo contexto familiar (como los Programas de Educación Temprana). La participación de la familia en el proceso didáctico permite al alumno compartir el conocimiento y la experiencia del mundo en varios contextos (Lapp y Flood, 1996). Ahora bien, hay que evitar el riesgo de transferir la responsabilidad de la escuela a la familia, en áreas en las que incide también de forma significativa el funcionamiento de la escuela.

Un aspecto de esta dimensión ecológica es la *relación de la escuela con la comunidad, social y cultural.* En este sentido, se ha defendido la necesidad de coordinar la acción de la escuela con la acción social y comunitaria (Amato, 1996). El movimiento social denominado «integración de servicios relacionados con la

escuela» (Amato, 1996) responde a esta necesidad. En este movimiento se propugna una relación global entre diversos sistemas y servicios de apoyo, incluyendo en ellos los que se refieren a la educación pública y a la familia (Todd, 2000). Estos servicios atañen a diversas dimensiones de la persona: salud, educación, bienestar social, justicia, ocio, religión (Amato, 1996). El proceso centrado en la persona extiende la noción de «comunidad» desde las comunidades creadas en la escuela a las comunidades en las que vivirá y recibirá apoyo el individuo (Todd, 2000).

¿Cómo se hace realidad esta idea? Ciertamente no hay una sola fórmula ni un procedimiento único. Se puede llegar al mismo fin, a través de diversos procesos de comprensión y de perspectivas diferentes. Algunos ejemplos concretos son: las actividades desarrollas a lo largo de toda la jornada y el domingo, los centros familiares, los campamentos de verano, las clínicas de salud, las clases nocturnas para adultos o los programas de salud mental (Dreyfoos, 1998). En definitiva, la cuestión clave es cómo se concibe y se hace realidad la «participación» de los miembros de la comunidad.

Esta idea renovadora conecta con el discurso de «la nueva ciudadanía», en el que se aboga por la participación cívica y por la construcción de la comunidad y en el que se considera esencial el papel que juega la familia (Keith, 1999). La preocupación en este discurso es la erosión que sufre la vida pública o cívica y, especialmente, el apoyo del pueblo a las instituciones públicas, es decir, la situación crítica en que se halla la democracia: irresponsablidad de las instituciones, ausencia de un diálogo constructivo entre el público y los educadores, abandono del compromiso con el ideal histórico de la escuela pública, ineficacia de las comunidades locales. Por ello, implicar a la comunidad supone un proceso de reconstruir su capacidad para resolver los problemas en todas las áreas de la vida, incluyendo el trabajo ininterrumpido para mejorar y transformar las escuelas locales: «El cambio fundamental tienen que iniciarlo el público y la comunidad, si se quieren superar los obstáculos estructurales en los sistemas escolares, que bloquean este cambio. No es posible que las escuelas cambien, si no se incrementa la capacidad de los ciudadanos para caminar y actuar juntos» (Mathews, 1996, 5).

De acuerdo con este enfoque, las escuelas-comunidad deben fundamentarse en una política ciudadana que contribuya a la construcción de comunidades democráticas y a la recuperación de los vínculos sociales y del capital social (Cortés, 1996). A este efecto se han sugerido algunas estrategias, propias de una democracia deliberativa, como la «deliberación comunitaria» o los foros de discusión pública (Nino, 1996). Entre estas, la estrategia del «trabajo en común», cuyo objetivo es capacitar a los profesores para conseguir metas comunes, no alcanzables trabajando en solitario, sienta las bases para que los futuros profesionales y los miembros de la comunidad logren una comprensión mutua.

ACTIVIDADES

1) Analiza críticamente las razones que justifican un enfoque socializado en la enseñanza y el aprendizaje: ¿son aceptables?, ¿podrían aducirse otras razones?
2) A partir de los principios teóricos de la socialización didáctica deduce aplicaciones prácticas, referidas a los diversos elementos y dimensiones del proceso didáctico.
3) Aplica algunas técnicas de trabajo en grupo para el estudio de este tema.
4) Observa una propuesta de enseñanza colaborativa y comprueba si responde a las características descritas en la teoría.
5) Construye una unidad didáctica para que unos alumnos determinados estudien la comunidad local en la que viven.
6) Diseña una experiencia didáctica para que los alumnos se inserten en la comunidad local, colaborando en alguna dimensión de su desarrollo (sanitaria, cultural, laboral...).
7) Analiza un programa para el desarrollo de habilidades sociales en la escuela.
8) Observa y analiza en un centro concreto las relaciones que se establecen con la familia: tipo, personas implicadas, actividades, evaluación por los miembros del centro y de la familia.
9) Recoge, durante una semana, referencias de los periódicos a temas de la enseñanza y evalúa, a partir de los datos obtenidos, el interés de la comunidad por la educación escolar.

BIBLIOGRAFÍA

AMATO, C. (1996): «Freedom, Elementary School and Its Community. An Approach to School Linked Service Integration»: *Remedial and Especial Education*, 17 (5), 303-309.

ARIEL, A. (1992): *Education of children and adolescents with learning disabilities.* McMillan, Nueva York.

BALLEN, J. & MOLES, O. (1998): *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning.* http://eric-web.tc.columbia.edu/families/strong/.

BRYAN, T. y LEE, J. (1990): «Social skills training with learning disabled children and adolescents: the state of the art». En T. E. SCRUGGS y B. Y. L. WONG (Eds.): *Intervention Research in Learning Disabilities.* Springer-Verlag, New York, 263-278.

CAMPBELL, P. y SOUTHWORTH, G. (1990): *Rethinking collegiality: teachers'views* (Comunicación presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association, Boston).

COOK, L. y FRIEND, M. (1996): «Co-teaching: Guidelines for creating effective practices». En E. L. MEYEN, G. A. VERGASON y R. J. WHELAN (Eds.): *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings.* Love Publishing Company, Denver.

CORTÉS, E. (1996): «Reweaving the social fabric»: *The Boston Review.* http://www.boston review.mit.edu/.

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H. (1991): *Los equipos docentes: formación y funcionamiento.* Narcea, Madrid.

DRYFOODS, J. G. (1998): *A look at community schools in 1998.* Fordham University, National Center for Schools & Communities, New York.

ESCUDERO, J. M. (1990): «El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración». En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Depto. de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Barcelona, 189-221.

FERREIRO, R. (2007): *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza: aprendizaje cooperativo.* Trillas, México.

FEURSTEIN, R. (1980): *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modificablity.* University Park Press, Baltimore.

FUCHS, D.; FUCHS, L.; MATHES, P. y SIMMONS, D. C. (1997): «Peer-assisted learning strategies: making classrooms more responsive to diversity»: *American Educational Research Journal*, 34, 1, 174-206.

GONNET, J. (1984): *El periódico en la Escuela (Creación y utilización)*. Narcea, Madrid.

GURALNICK, M. J. (1994): «Social competence with peers: outcome and process in early childhood special education». En P. SAFFORD, B. SPODEK y O. N. SARACHO (Eds.): *Early Childhood Special Education. Yearbook in Early Childhood Education.* Teachers College Press, Columbia University, New York, 45-71.

HARNISS, M. K.; EPSTEIN, M. H.; BURSUCK, W. D.; NELSON, J. y JAYANTHI, M. (2001): «Resolving homeworkrelated communication problems: Recommendations of parents of children with and without disabilities»: *Reading and Writing Quarterly. Overcoming Learning Difficulties*, 17 (3), 205-225.

JEFATURA DEL ESTADO (2006): «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación»: *BOE*, n.º 106, 17158-17207.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1987): «Research shows the benefits of adult cooperation»: *Educational Leadership*, 45 (3) 27-30.

KEITH, N. Z. (1999): «Whose Community Schools? New Discourses, Old Patterns»: *Theory into Practice*, 38 (4), 225-34.

KELLY, J. A. (1987): *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée de Brower, Bilbao.

KLUTH, P. (2000). Community-Referenced Learning and the Inclusive Classroom: *Remedial and Special Education*, 21 (1), 19-26.

LAPP, D. y FLOOD, J. (1996): «From intrusion to inclusion: myths and realities in our schools»: *The reading teacher*, 49 (7), 580-584.

LERNER, J. W. (1993): *Learning Disabilities (Theories, diagnosis & Teaching Strategies)*. Houghton Mifflin, Boston.

MATHEWS, D. (1996): *Is there a public for public schools?* Kettering Foundation Press, Dayton.

MEDINA RIVILLA, A. (1995): «La formación del profesor de Bachillerato ante las demandas de la reforma: la construcción del conocimiento profesional, nuevo papel del docente». En J. A. ORTEGA (Coord.): *El Bachillerato de la LOGSE a debate*. Fundación «Educación y Futuro» y «Genesian», Granada.

MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P. y KAZDON, A. E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Martínez Roca, Barcelona.

MUNK, D. D.; BURSUCK, W. D.; EPSTEIN, M. H.; JAYANTHI, M.; NELSON, J. y POLLOWAY, E. (2001): «Homework communication problems: Perspectives of special and general education parents»: *Reading and Writing Quarterly. Overcoming Learning Difficulties*, 17 (3), 189203.

NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL (1998, september 28): «National standards for parent/family involvement programs»: *National Education Goals Panel Monthly*, 1, 15, 15-17.

NINO, C. S. (1996): *The constitution of deliberative democracy*. Yale University Press, New Haven.

O'DONNELL, D. G. (1994): *Creating an Environment for Learning Disabilities: A Resource and Planning Guide*. Wisconsin State Department of Public Instruction, Madison.

PUGACH, M. C. y JOHNSON, L. L. (1996): «Rethinking the relationship between consultation and collaborative problem-solving». En E. L. MEYEN, G. A. VERGASON y R. J. WHELAN (Eds.): *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Love Publishing Company, Denver.

PUTNAM, J. W. (1995): *Cooperative learning and strategies for inclusion: Clebrating diversity in the classroom*. Paul H. Brookes, Baltimore (2.ª ed.).

SAILOR, W.; KLEINHAMMER-TRAMILL, J.; SKRTIC, T. y OAS, B. K. (1996): Family participation in New Community Schools. En G. H. S. SINGER, L. E. POWERS y A. L. OLSON (Eds.): *Redefining family support: Innovations in public-private partnerships*. Paul H. Brookes, Baltimore, 313-332.

SEMRUD-CLIKEMAN, M. y HYND, G. W. (1991): «Specific nonverbal and social-skills deficits in children with learning disabilities». En J. E. OBRZUT y G. W. HYND (Eds.): *Neuropsychological foundations of learning disabilities (a handbook of issues, methods, and practice)*. Academic Press, San Diego, 603-629.

SKRTIC, T. M.; SAILOR, W. y GEE, K. (1996): «Voice, Collaboration, and Inclusion. Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives»: *Remedial and Especial Education*, 17 (3), 142-157.

SLAVIN, R. E. (1990): *Cooperative learning: theory, research and practice*, Allyn & Bacon, Boston.

STEVENS, R. J. y SLAVIN, R. E. (1995): «The cooperative elementary school: effects on student's achievement, attitudes and social relations»: *American Educational Research Journal*, 32, 2, 321-351.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. y NEVIN, A. I. (2007): *Differentiating instruction (Collaborative planning and teaching for universally designed learning)*. Corwin Press, Thousand Oaks.

TITONE, R. (1970): *Metodología didáctica*. Rialp, Madrid (4.ª edición).

TODD, S. (2000): «Working in the Public and Private Domains. Staff Management of Community Activities for and the Identities of People with Intellectual Disability»: *Journal of Intellectual Disability Research*, 44, 600-620.

TRALLI, R.; COLOMBO, B.; DESHLER, D. D. y SCHUMAKER, J. B. (1996): «The Strategies Intervention Model: A Model for Supported Inclusion at the Secondary Level»: *Remedial and Special Education*, 17, 4, 204-16.

VAUGHN, S.; MCINTOSH, R. y HOGAN, A. (1990): «Why social skills training doesn't work: an alternative model». En T. E. SCRUGGS y B. Y. L. WONG (Eds.): *Intervention Research in Learning Disabilities*. Springer-Verlag, New York, 279-303.

VAURAS, M.; LEHTINEN, E.; KINNUNEN, R. y SALONEN, P. (1992): «Socioemotional coping and cognitive processes in training learning-disabled children». En B. Y. L. WONG (Ed.): *Contemporary intervention research in learning disabilities. An International Perspective*. Springer-Verlag, Nueva York, 163-189.

VIGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Crítica, Barcelona.

WESTWOOD, P. (1996): *Commonsense methods for children with special needs*. Routledge, London (2.ª ed.).

WHITE, A. E. y WHITE, L. L. (1996): «A collaborative model for students with mild disabilities in middle schools». En E. L. MEYEN, G. A. VERGASON y R. J. WHELAN (Eds.): *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Love Publishing Company, Denver.

WOOD, K. D.; ALGOZZINE, B. y AVETT, S. (1993): «Promoting cooperative learning experiences for students with reading, writing and learning disabilities». *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9, 369-376.

PARTE IV

INNOVACIÓN Y CULTURA PROFESIONAL

13. Enfoque didáctico para la interculturalidad 389

14. Indagación e innovación en Didáctica 415

15. Cultura e iniciación profesional del docente 439

CAPÍTULO 13

Enfoque didáctico para la interculturalidad

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. Aproximación al hecho multicultural
4. El objeto de interés de la multiculturalidad y de la interculturalidad. Clarificación semántica
   - 4.1. Diferencias de organización humana grupal e individual
   - 4.2. Multiculturalidad versus interculturalidad
5. Competencias y conocimientos del modelo didáctico intercultural
6. Principios pedagógicos del modelo didáctico intercultural
7. Los recursos en el modelo didáctico intercultural
8. Estrategias de enseñanza intercultural
9. La identidad en contextos multiculturales

Actividades

Bibliografía

Rosario Arroyo González

1. Introducción

La interculturalidad se enfrenta a las situaciones multiculturales de las sociedades del conocimiento del siglo XXI con el diseño, implementación y evaluación de estrategias didácticas que den respuestas a los rasgos básicos que definen estas situaciones. Estos rasgos son el multilingüísmo en la comunicación tecnológica y los conflictos en la construcción de identidades diferenciadas. La interculturalidad es un modelo didáctico promovido por instancias políticas europeas, desde las dos últimas décadas del siglo pasado.

La interculturalidad trata de desarrollar ciudadanos, solucionando problemas y/o conflictos que pueden surgir en contextos multiculturales, desde los valores del respeto a la identidad cultural y a la igualdad de oportunidades sociopolíticas y económicas de todos.

Este capítulo se centrará en los presupuestos pedagógicos de la multiculturalidad y la interculturalidad, para describir un modelo didáctico coherente con el desarrollo integral del ser humano en las sociedades del conocimiento del siglo XXI.

Los conocimientos que se presentan en este capítulo se estructuran en el mapa conceptual (véase Figura 13.1).

2. Objetivos de aprendizaje

1) Diferenciar tres tipos de análisis que permiten identificar los rasgos definitorios de un contexto multicultural en las sociedades del conocimiento y las implicaciones pedagógicas que se derivan de estos análisis.

2) Definir conceptos referidos a distintas modalidades de organización humana de las que se derivan diferentes identidades grupales e individuales.

3) Descubrir la extensión semántica descriptiva de la multiculturalidad, frente a las propuestas didácticas de la interculturalidad, para identificar sus presupuestos pedagógicos.

4) Comprender las competencias y conocimientos que desarrolla el Modelo Didáctico Intercultural (MDI), como una propuesta para lograr un equilibrio entre las diferentes culturas, que permita lograr el desarrollo armónico e integral de los ciudadanos en las sociedades del conocimiento.

5) Identificar los elementos que definen el Modelo Didáctico Intercultural (MDI): principios pedagógicos, estrategias y recursos, los modos de implicar a diferentes agentes educativos en el proceso de enseñanza y la evaluación.

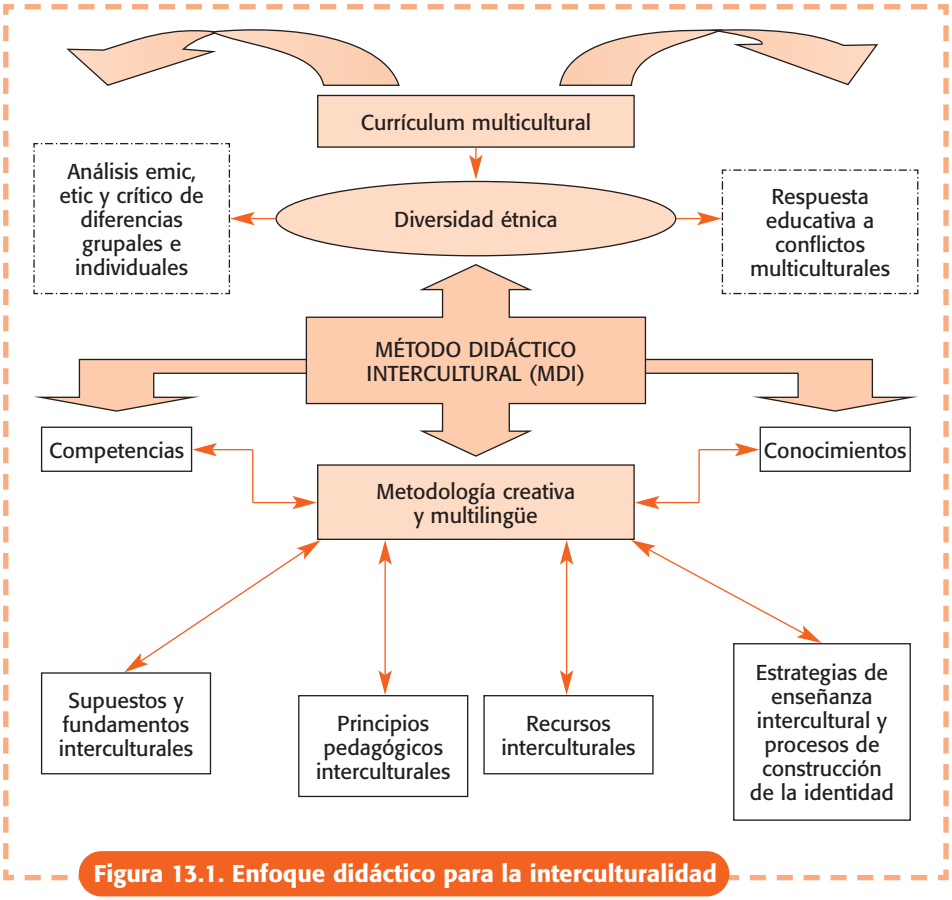

Currículum multicultural
Análisis emic, etic y crítico de diferencias grupales e individuales
Diversidad étnica
Respuesta educativa a conflictos multiculturales
MÉTODO DIDÁCTICO INTERCULTURAL (MDI)
Competencias
Conocimientos
Metodología creativa y multilingüe
Supuestos y fundamentos interculturales
Principios pedagógicos interculturales
Recursos interculturales
Estrategias de enseñanza intercultural y procesos de construcción de la identidad

Figura 13.1. Enfoque didáctico para la interculturalidad

3. Aproximación al hecho multicultural

La multiculturalidad es un concepto que explicita la heterogeneidad cultural de las sociedades y de los individuos y cómo, este fenómeno, se refleja en la sociedad. Desde esta premisa básica, la multiculturalidad plantea la necesidad de tres tipos de análisis, con la finalidad de comprender el hecho diferencial de la cultura y, a su vez, poder actuar educativamente para el progreso y desarrollo unitario de la sociedad; interconectando y superando las diferencias culturales.

Estos tres tipos de análisis son:

1) El *análisis emic,* que describe las diferencias entre las culturas, tomando como patrón comparativo la propia cultura. Este tipo de análisis permite crear identidades culturales.

2) El *análisis etic,* en el que se describe cada cultura desde la perspectiva del nativo, relativizando la propia cultura. Este tipo de análisis permite la comprensión e intercambio con otras culturas.

3) El *análisis crítico*, que permite distanciarse del hecho cultural concreto para realizar una valoración moral y ética del mismo. Este tipo de análisis se hace con la finalidad de hacer fructificar lo bueno, lo justo, lo bello y lo razonable de cada cultura.

El interés último de estos análisis es provocar el cambio cultural, erradicando prejuicios y estereotipos que están en la base de las discriminaciones, marginaciones y exclusiones de toda sociedad; para, así, alcanzar una nueva cultura que incluya todas las heterogeneidades. Esta nueva cultura debe apoyarse sobre tres valores básicos: la diversidad cultural, la identidad cultural y la igualdad en dignidad de todos los individuos que integran una sociedad.

El cambio cultural que se propone desde la multiculturalidad pretende crear las condiciones apropiadas para hacer posible el desarrollo pleno de las sociedades multiculturales del conocimiento del siglo XXI y de todos y cada uno de sus ciudadanos. Por lo tanto, la multiculturalidad y/o interculturalidad son, en realidad, modelos pedagógicos que potencian el desarrollo humano, propiciando: a) la aceptación y respeto por los diferentes modos de vida, b) la convivencia social pluralista y c) la unidad antropológica y funcional de las culturas. Este tipo de educación exige la aplicación de modelos didácticos creativos, que fomenten las culturas (preservación de la identidad en base al análisis emic), recreando culturas (intercomunicación, en base al análisis etic) y cambiando las culturas (opción libre, en base al análisis crítico).

4. El objeto de interés de la multiculturalidad y de la interculturalidad. Clarificación semántica

Antes de profundizar en un Modelo Didáctico Intercultural (MDI), es necesario clarificar semánticamente a qué se refiere, más exactamente la multiculturalidad y la interculturalidad. Estos términos remiten a las diferentes modalidades de organización humana, que son expresadas con términos como: «sociedad», «cultura», «grupo étnico», «nación», «estado» y «comunidad». Pero, ¿cuáles son los matices diferenciales de todos los conceptos mencionados? ¿Cuál es el objeto de interés de la multiculturalidad y/o la interculturalidad? ¿Por qué se utilizan dos términos «multiculturalidad» e «interculturalidad», que parecen referirse a lo mismo?

4.1. Diferencias de organización humana grupal e individual

El concepto de «multiculturalidad» trata de comprender y valorar las diferencias culturales de una sociedad, para dar respuestas educativas a los proble-

mas y conflictos derivados de esas diferencias. La multiculturalidad constata que las diferencias, que pueden estar en la base de los conflictos multiculturales, pertenecen al ámbito grupal y al ámbito individual.

En el ámbito grupal los seres humanos se organizan, en primer lugar, asumiendo esquemas de comportamiento con significado compartido (a esto es a lo que se llama cultura); en segundo lugar, formando estructuras de relación que se institucionalizan de forma diferenciada (a esto es a lo que se llama sociedad).

Cultura y sociedad son procesos organizativos simultáneos, de manera que, en la vida real de los grupos humanos, es muy difícil separar la sociedad de la cultura. Sin embargo, es posible identificar diferencias culturales, es decir, significados diversos (Geertz, 1989) que coexisten en una estructura social común (Estrada, 1997). La sociedad y la cultura son, pues, las organizaciones básicas de los grupos humano que otorgan una identidad cultural y social al individuo. Cada ciudadano desarrolla su identidad por los significados (cultura) que comparte con un grupo y por las instituciones en las que participa socialmente.

Además de la sociedad y la cultura, existen otros procesos organizativos humanos que coexisten con las anteriores y que se establece, siempre, sobre la base de vínculos temporales y espaciales (Fernández Enguita, 1996). Por lo tanto, en el seno de una sociedad y su cultural más extendida (política, poblacional y/o geográficamente), se organizan comunidades territoriales, grupos de edad, grupos profesionales... que desarrollan su propia modalidad de cultura o subcultura en el seno de una sociedad común.

Ocurre también que determinados grupos humanos organizados, en un principio, como una sociedad y una cultura diferenciada, por circunstancias históricas (tales como emigraciones, éxodos o expulsiones) han perdido los lazos espaciales pero, sin embargo, conservan lazos temporales con su grupo de origen. Esto es lo que sucede con los grupos étnicos identificables en muchas sociedades. Estos grupos étnicos se caracterizan por presentar una cultura claramente diferenciada o distante antropológicamente de la cultura que da sentido a dicha sociedad.

Cuando los vínculos espaciales y/o temporales (que propician las organizaciones humanas diferenciadas) consolidan en aspiraciones políticas con mayor o menor cuota de poder real, con respecto a otros grupos, surge una nueva variante organizativa que da lugar a los estados, naciones y nacionalidades.

La multiculturalidad, pues, presupone que la proximidad geográfica y/o tecnológica de todas estas diferentes organizaciones humanas, son la causa de numerosos conflictos y que estos, muchas veces, se resuelven con la dominación de unos grupos, provocando la sumisión, la marginación, la exclusión y el racismo, sobre otros. Esto es precisamente lo que trata de evitar los principios de acción multicultural.

En el ámbito individual, se puede constatar que los sujetos (incluso los que poseen una misma identidad cultural de origen) desarrollan competencias culturales diferenciadas y esto ocurre porque la cultura no es monolítica, sino que

se define como una estructura que organiza, de forma unitaria, las diversidades individuales (Woltcott, 1985). Es decir, la cultura es aquello que da unidad de sentido a las diferencias individuales. Pero, además, sucede que la cultura no es un ente aislado e impenetrable sino, muy al contrario, es un tipo de organización humana flexible y dinámica, por lo que cada individuo puede desarrollar competencias en otras culturas diferentes a la suya, e interconectarlas con las que aprendió en su cultura de origen.

Por lo tanto, la multiculturalidad también presupone la coexistencia de identidades culturales individuales diferentes en una misma cultura que, en muchas ocasiones, se ven enfrentadas por los estereotipos, los prejuicios, las incomprensiones y las malas interpretaciones... propiciando actitudes que dañan, gravemente, el desarrollo de los ciudadanos y, por lo tanto, de toda la sociedad.

En definitiva, la multiculturalidad es, ante todo, una toma de conciencia y de las diferencias grupales e individuales de los seres humanos, interesándose, especialmente, por los distintos grupos étnicos que integran una misma sociedad y por la forma en que esa sociedad resuelve sus conflictos multiculturales. Por lo tanto el objeto de estudio de la multiculturalidad es la diversidad étnica.

En todos estos aspectos, la multiculturalidad y la interculturalidad coinciden básicamente. Sin embargo estos términos presentan, también, matices diferenciales.

4.2. Multiculturalidad versus interculturalidad

La multiculturalidad en el campo educativo tiene su desarrollo en EE.UU., prestando especial atención a la forma en que los fenómenos multiculturales (diferencias, conflictos e identidades culturales) toman cuerpo en el currículum escolar (Grant y Sleeter, 1985). Cuando se empezó a reflexionar sobre la multiculturalidad en el contexto educativo, emergió el concepto de «currículum multicultural». Este fue, y sigue siendo, un término descriptivo de las diferencias étnicas en el currículum y cómo este refleja los estereotipos y antivalores implícitos en cada cultura. Paralelamente a esa toma de conciencia, el currículo multicultural muestra una opción por educar a los ciudadanos en valores de identidad cultural, diversidad cultural y participación social, aplicando métodos didácticos en los que adquieren protagonismo la comunicación intersubjetiva y el análisis etic de las culturas.

Junto al desarrollo de la multiculturalidad, se planteó en Europa el concepto de «interculturalidad», aceptado por el Consejo de Europa para referirse a un proceso que pretende la interconexión e interdependencia entre las diferentes culturas (Rey, 1986). En el contexto educativo se utiliza el término «currículum intercultural» como un marco teórico-práctico (Arroyo, 2000) que, desde el modelo que organiza la diversidad (Arroyo y Salvador 2003), trata de:

– dar respuesta a los conflictos detectados en contextos educativos multiculturales;

– erradicar toda práctica discriminatoria, segregacionista, excluyente o racista;

– propiciar una renovación de las estructuras y significados en las relaciones humanas;

– cambiar toda la sociedad;

todo ello, aplicando métodos didácticos creativos que extiendan el valor de la diversidad étnica.

En definitiva, el currículum intercultural, en cuanto modelo didáctico que se fundamenta en el respeto hacia la diversidad étnica, se caracteriza por los siguientes rasgos (Figura 13.2).

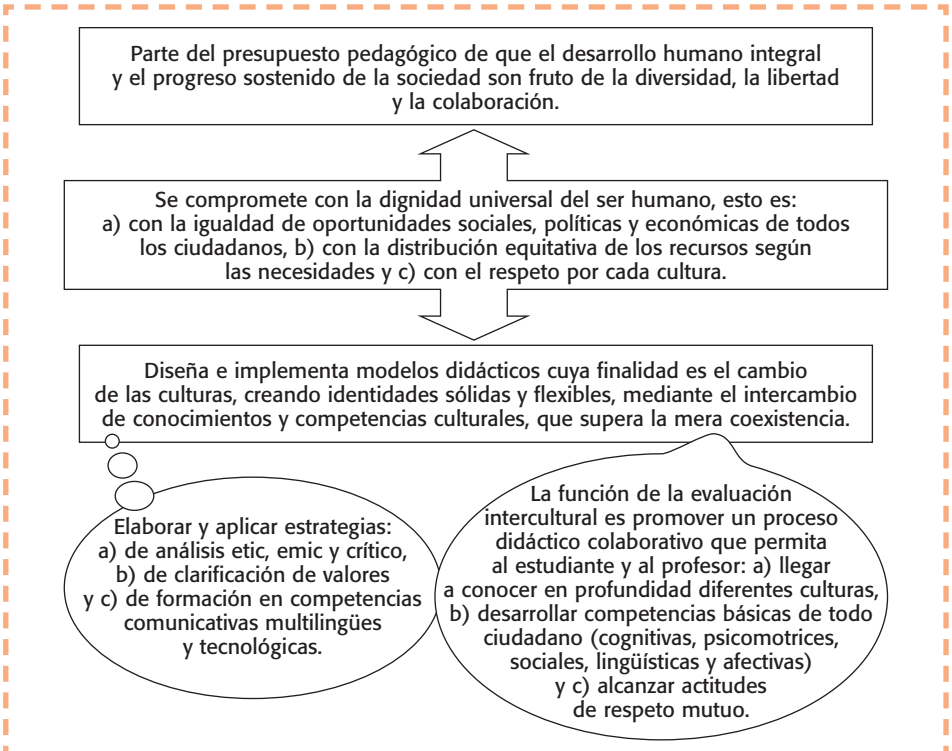

Parte del presupuesto pedagógico de que el desarrollo humano integral y el progreso sostenido de la sociedad son fruto de la diversidad, la libertad y la colaboración.
Se compromete con la dignidad universal del ser humano, esto es: a) con la igualdad de oportunidades sociales, políticas y económicas de todos los ciudadanos, b) con la distribución equitativa de los recursos según las necesidades y c) con el respeto por cada cultura.
Diseña e implementa modelos didácticos cuya finalidad es el cambio de las culturas, creando identidades sólidas y flexibles, mediante el intercambio de conocimientos y competencias culturales, que supera la mera coexistencia.
Elaborar y aplicar estrategias: a) de análisis etic, emic y crítico, b) de clarificación de valores y c) de formación en competencias comunicativas multilingües y tecnológicas.
La función de la evaluación intercultural es promover un proceso didáctico colaborativo que permita al estudiante y al profesor: a) llegar a conocer en profundidad diferentes culturas, b) desarrollar competencias básicas de todo ciudadano (cognitivas, psicomotrices, sociales, lingüísticas y afectivas) y c) alcanzar actitudes de respeto mutuo.

Figura 13.2. Rasgos que definen el currículum intercultural

Pese a los matices conceptuales que diferencia la multiculturaidad de la interculturalidad, en la bibliografía educativa estos términos se suele usar como sinónimos. En este capítulo se utilizará el término «interculturalidad» para referirse a un modelo didáctico global (proyecto educativo) y el término «multiculturalidad» para referirse a principios, métodos o estrategias que se están aplicando en contextos educativos multiculturales (descripción emic, etic y crítica de situaciones de diversidad cultural), sabiendo que tanto la multiculturalidad como la interculturalidad persiguen un mismo fin: el desarrollo de todo

ciudadano y el progreso sostenido de la sociedad, fomentando el valor de la diversidad étnica.

5. Competencias y conocimientos del modelo didáctico intercultural

El currículum intercultural es un proyecto educativo que pretende la adaptación (revisión crítica y cambio) del currículum oficial, para la formación de todos los individuos de la sociedad, en las competencias básicas de las diferentes culturas, permitiendo, de este modo, que cada individuo pueda elegir, libremente, su propio bagaje cultural y ejercer su derecho a participar en todas las culturas e instituciones de la sociedad.

Bajo el presupuesto pedagógico de que la interculturalidad es la opción educativa más completa para el desarrollo integral de todo ser humano y el progreso sostenido de cualquier sociedad, se describe el Modelo Didáctico Intercultural (MDI) en los siguientes términos:

En primer lugar, el MDI, muestra un procedimiento para hacer realidad una utopía de humanidad que se fundamenta en la posibilidad de lograr una unidad respetando las diferencias culturales (Arroyo, 2001). Se va a alcanzar esta unidad, en la diferencia si los ciudadanos desarrollan las siguientes competencias (véase Tabla 13.1):

a) Crear una identidad cultural propia que alimente un autoconcepto independiente y potencialmente útil a la sociedad.

b) Conocer, en profundidad, las competencias básicas de las diferentes culturas, para lograr a) el desarrollo de personas abiertas y plurales y b) la elección libre del propio bagaje cultural.

c) Restaurar el lenguaje materno como instrumento de pensamiento, vehículo de conocimiento cultural y medio para el intercambio inter-subjetivo.

d) Desplegar habilidades comunicativas multilingües y multimodales que permitan el acceso a todo tipo de conocimientos, en diferentes soportes tecnológicos de las diferentes culturas.

e) Descubrir distintas formas de vivir y expresarse, acordes con un fondo común de valores compartidos, que permitan el desarrollo integral de todo ciudadano.

f) Participar en experiencias creativas y recreativas de formas culturales diversas, que supongan trasvase e intercambio de valores.

g) Analizar críticamente las tablas de valores (jerarquías y contenidos) de cada cultura, para garantizar la dignidad de todos los individuos.

Tabla 13.1. Competencias que desarrolla el MDI.

En segundo lugar, el MDI tiene que desarrollar estas competencias en cada ciudadano, ofreciendo un mapa de conocimientos representativos de las distintas culturas que integran la sociedad. Por lo tanto, esto exige la selección de las

invariantes culturales (Gimeno, 1994) de cada grupo étnico, entendidas estas como los grandes núcleos en torno a los cuales se agrupan los temas, problemas y especificaciones de las distintas culturas. Estas invariantes son las siguientes (véase Figura 13.3):

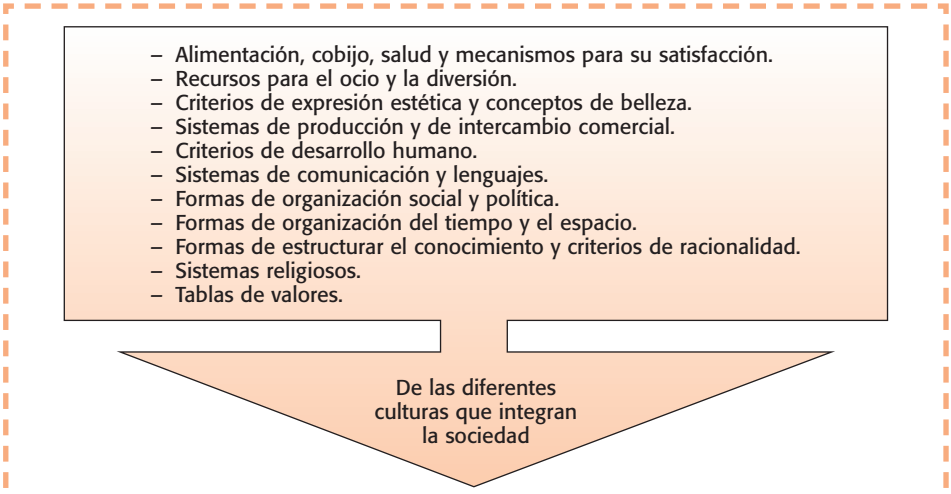

– Alimentación, cobijo, salud y mecanismos para su satisfacción.
– Recursos para el ocio y la diversión.
– Criterios de expresión estética y conceptos de belleza.
– Sistemas de producción y de intercambio comercial.
– Criterios de desarrollo humano.
– Sistemas de comunicación y lenguajes.
– Formas de organización social y política.
– Formas de organización del tiempo y el espacio.
– Formas de estructurar el conocimiento y criterios de racionalidad.
– Sistemas religiosos.
– Tablas de valores.
De las diferentes culturas que integran la sociedad

Figura 13.3. Conocimientos que desarrolla el MDI

Se puede argumentar que el MDI además de ser el modelo didáctico más apropiado para los contextos multiculturales, que caracterizan las sociedades del conocimiento del siglo XXI, es, también, el idóneo para comprender y participar de los patrones generales de cambio de la sociedad, y para satisfacer las demandas de flexibilidad y capacidad de adaptación que se exigen en el mundo del trabajo.

6. Principios pedagógicos del modelo didáctico intercultural

Muchos de los principios y estrategias que deben guiar el diseño e implementación del MDI se están aplicando, o han sido aplicados, en contextos educativos multiculturales, por ello se pueden analizar las limitaciones reales con las que se encuentra actualmente la práctica de ese modelo didáctico.

Los principios pedagógicos que aplica el MDI son: 1) la creatividad, 2) la diversidad cultural y 3) el multilingüismo. Se describen estos principios seguidamente:

1) La creatividad. En contextos educativos multiculturales, «*es más apropiado hablar en términos de creatividad que centrarse en el contenido que*

el alumno tiene que aprender o en el método más eficaz» (Wood y otros, 1999:3). La creatividad es necesaria para elaborar nuevas estrategias de enseñanza que van a otorgar al MDI sus rasgos distintivos. La creatividad permite una enseñanza flexible, adaptada a la variedad y complejidad de las situaciones que se presentan en cualquier centro educativo multicultural. Es decir, la creatividad va a permitir «*descubrir ingeniosas formas de provocar el aprendizaje de los alumnos y reaccionar con sensibilidad ante las oportunidades que se presentan para despertar ese aprendizaje*» (Jeffrey y Woods, 1997:6). Siendo creativos, los profesores serán los autores de sus ideas y controlarán los procesos de sus prácticas, inventando, organizando, variando, mezclando todos los métodos y estrategias de enseñanza que consideren efectivas para lograr desarrollar las competencias y los conocimientos del MDI (véase Tabla 1 y Figura 3).

Lo más importante de la creatividad es que permite establecer conexiones, dentro de las estructuras en las que el MDI se desenvuelve, de una forma eficaz. También, se necesita de la creatividad para armonizar las diferentes culturas de los ciudadanos con otros aspectos del currículum. Para esto es necesario tener en cuenta todos los factores contextuales y reflejar no solo los valores generales aceptados por la sociedad en la que los ciudadanos se desenvuelven sino, también, aquellos que son propios de las culturas particulares. Igualmente, la creatividad es necesaria para producir un aprendizaje significativo en los sujetos, caracterizado por despertar la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, la cooperación, la perseverancia, la ausencia de prejuicios, la autocrítica, la responsabilidad, la auto-confianza y la independencia. De esta forma *«los alumnos cambian en alguna dirección, frecuentemente de forma radical, en un modo que les permite tener el control de su proceso de aprendizaje y ser los dueños del conocimiento que producen, el cual es relevante para sus intereses»* (Wood y otros, 1999:2).

La creatividad es necesaria para que el profesor apoye de forma activa al alumno, lo cual se opone radicalmente a la transmisión del aprendizaje, ofreciendo una enseñanza funcional, no dogmática ni ideológica. Los métodos de enseñanza creativos persuaden por su capacidad para alcanzar competencias útiles y erradicar antivalores.

2) La diversidad cultural. Este principio presupone que, en las sociedades del conocimiento, ningún ciudadano es exclusivamente de una particular cultura. Aunque se pueda etiquetar cada persona sobre la base de un país de origen o grupo étnico... cada individuo refleja un desarrollo multicultural. Por esto se pueden identificar ciudadanos con una identidad cultural determinada, pero, a su vez, cada uno de ellos muestra competencias en otras culturas.

Cada cultura puede ser caracterizada, más particularmente, por sus creencias religiosas, sus hábitos alimentarios, sus vestidos etc. pero, en cual-

quier caso, se descubre que la cultura no es un estado invariante ni uniformante. Aunque hay muchas tradiciones que forman parte de una particular cultura, constantemente nuevas prácticas están siendo absorbidas por esa cultura. Así pues, la cultura es compleja, dinámica y se halla en continuo cambio. Pero lo más importante es que el aprendizaje humano gira alrededor de las heterogenidades que integran la cultura.

Las políticas educativas europeas reconocen que se vive en un mundo culturalmente diverso y defienden la idea de que las oportunidades que este mundo ofrece podrían ser iguales para todos. Llegan a considerar oportuno dar a conocer los diferentes valores religiosos y los festivales de las diferentes culturas, en orden a ofrecer, a todos los ciudadanos, la oportunidad de experimentar y apreciar la riqueza de la diversidad cultural que les rodea. Sin embargo, los documentos que desarrollan los currícula de las distintas áreas, como matemáticas, música, tecnología, lengua y literatura... no incluyen la diversidad cultural de las sociedades occidentalizadas.

Desde el principio de diversidad cultural se entiende que, si los centros educativos se limitan a enseñar una selección restringida de una determinada cultura, por muy eficaz y desarrollada que se nos presente esta cultura, se estará alentando personas estrechas de miras y limitando el progreso sostenido de toda la sociedad.

El centro educativo que se organiza bajo el principio de la diversidad cultural es aquel que refleja, en su enseñanza, todas las particularidades culturales de la sociedad en la que se vive, mediante un currículum que relaciona las diferentes culturas. Este tipo de currículum conduce a los ciudadanos a ser conscientes y sentirse orgullosos de su rico patrimonio cultural y en qué medida dicho patrimonio es particular o compartido. Un posible punto de partida para aprender este rico patrimonio cultural es tomando conciencia del mismo, a través de la captación de los valores de la inmediata comunidad que rodea al niño, como pueden ser los que se muestran en los festivales y las celebraciones familiares; pero el currículum intercultural no se puede quedar en esto.

El principio de diversidad cultural se refleja, ante todo, en la actitud vital positiva de los ciudadanos que integran el centro educativo hacia la diversidad de la comunidad y de la sociedad. Esta actitud cambia las normas, las creencias y comportamientos que se transmiten a través del currículum oculto y el explícito. Esta actitud supone crear condiciones para que todos los agentes educativos puedan discutir sus problemas e intereses en una atmósfera de verdad. Por lo tanto, una de las más importantes estrategias llevadas a cabo en centros que pretenden asumir este principio, es la búsqueda de vías para reforzar la tolerancia con respecto a otras culturas (más que centrarse sobre las diferencias culturales), reflejando una fuerte actitud vital por el cultivo de la discusión desde edades tempranas.

Se ha de reconocer que el principio de diversidad plantea ciertas dificultades en su implementación y, quizás, habría que empezar por solventar esas dificultades, siendo estrictos y con ciertos términos y símbolos que se utilizan habitualmente en los ambientes de aprendizaje y en los recursos didácticos. El lenguaje escrito, gráfico y oral pueden encerrar estereotipos y prejuicios hacia otras culturas. Es cierto que se suele aplicar un currículum cargado de contenidos, que establece comparaciones culturales y con el que determinados individuos se sienten culturalmente inferiores, pero siendo concientes de este hecho, se puede tratar de modificar.

3) El multilingüísmo. Este principio pedagógico está referido al desarrollo de competencias lingüísticas diversas. En los sistemas educativos europeos y en las mentalidades de los profesores, frecuentemente se sigue percibiendo este tipo de enseñanza como algo perjudicial para el crecimiento de los niños, aún existiendo poderosas y viejas razones que la apoyan, como las que siguen:

   – La investigación ya ha demostrado un hecho básico y es que enseñar el primer lenguaje o lenguaje materno ayuda el aprendizaje de un segundo lenguaje (Cummis, 1984).

   – El uso de los distintos lenguajes de la comunidad, en la escuela, enriquece el aprendizaje de todos los ciudadanos, con independencia de cuál sea su primer lenguaje.

   – Si todas las personas aprenden el lenguaje oficial de la escuela como una lengua más, los ciudadanos cuyo primer lenguaje es este, extienden sus experiencias y avanza su aprendizaje escuchando otras lenguas, es decir, al ser oyente y conocedor de una rica variedad de lenguas, solo puede aumentar la comprensión y el conocimiento del lenguaje.

   – Al hacer el centro educativo uso de todos los lenguajes maternos de la comunidad, incluido el lenguaje oficial, se está valorando el lenguaje familiar de aquellos sujetos cuyo primer lenguaje no es el oficial y, por lo tanto, se está promoviendo un autoconcepto positivo, que fundamenta la creación de la propia identidad cultural.

   – Enseñando los diferentes lenguajes de la sociedad todos los ciudadanos se sentirán seguros de sus propios aprendizajes.

   El rol del profesor en la aplicación de este principio sería no el de ser un experto conocedor de todas las lenguas de la sociedad, sino el de proveer oportunidades para que los alumnos escuchen y se comuniquen ideas y puedan usar sus diferentes habilidades lingüísticas en la socialización con los iguales y los adultos.

   Diversas estrategias se están aplicando en contextos multilingües, con la intención de desarrollar competencias comunicativas en diversos lenguajes. Algunas de ellas son las que siguen (véase Tabla 13.2):

a) Poner el énfasis de la enseñanza en aquellas palabras y frases que son más efectivas para lograr la comunicación, fomentando las habilidades de traducción.

b) Proporcionar textos multilingües como una de las estrategias más efectivas para otorgar valor a todos los lenguajes de la comunidad.

c) Hacer explícitos, en diferentes idiomas, las competencias que desarrolla cada actividad didáctica.

d) Explicar las tareas didácticas en diferentes lenguas, pidiendo la colaboración de diferentes agentes educativos, conocedores de diferentes lenguas.

e) Ofrecer recursos para las tareas en diferentes lenguas.

f) Proporcionar un profesor de apoyo que trabaje con el profesor tutor par alcanzar objetivos específicos tales como el desarrollo de habilidades superiores de lectura y escritura en diferentes lenguas.

g) Ayudar a los alumnos a comprender los mecanismos del lenguaje, relacionados con los de su propia lengua materna.

Tabla 13.2. Estrategias multilingües.

Sin embargo, todas estas estrategias, sobre todo, han evidenciado las dificultades que encierra llevar los centros educativos este principio, siendo una de las más importantes los propios límites de la formación y de las actitudes del profesorado, para aplicar métodos multilingües en el aula.

Otras dificultades son las que plantean los sistemas educativos. En estos, solo el dominio de la lectura y la escritura del lenguaje/s oficial/es de cada Estado, garantiza el éxito en el aprendizaje escolar. Otra dificultad es el rechazo institucional de los centros educativos por implementar una enseñanza que haga uso de todas las lenguas maternas de la comunidad, en toda la variedad de situaciones del centro, y no solo cuando se presenta la necesidad inmediata de transmitir una información.

Estas dificultades son puestas de manifiesto en una investigación realizada por Wood y otros (1999) en la que se afirma por parte de los propios profesores que: «*Aunque los profesores parecían felices permitiendo a los alumnos hablar en el lenguaje de sus casas, no había un específico aliento para ello ni se escuchaba a los profesores usar una sola palabra del lenguaje propio de los niños. Además se observaba que al personal bilingüe de apoyo no se le sugería trabajar con los niños en su lengua materna en las clases con los profesores, no había en la institución una política específica relacionada directamente con el personal de apoyo bilingüe para el desarrollo de la lengua materna en la clase*» (Wood, Boyle y Hubbard, 1999:23). Mas adelante se concluía: «*Las políticas de la diversidad cultural y lingüística, por lo tanto, no han sido completamente un éxito al trasladarlas a la práctica. El énfasis en el lenguaje ha sido extendido al aprendizaje del inglés en los niños a expensas de sus lenguajes maternos. La estructura cultural de la institución refleja la cultura de los profesores más que la de los niños*» (Wood, Boyle y Hubbard, 1999:23).

Estas experiencias tienen que hacer reflexionar sobre posibles vías que permitan hacer realidad los principios que se han mostrado como los más valiosos para el desarrollo de todos los ciudadanos en contextos multiculturales, evitando los errores o compensando los límites que se están identificando en otros contextos.

7. Los recursos en el modelo didáctico intercultural

Los materiales usados en la enseñanza influyen en las habilidades que los ciudadanos aprenden y dan sentido a sus conocimientos. La enseñanza en el MDI pone énfasis, por un lado, en la provisión de recursos elaborados por los alumnos, colaborando con otros agentes educativos, en las tareas que se van realizando día tras día.

Los recursos tienen una similar prioridad en todas las situaciones de cualquier centro educativo, para crear una atmósfera confortable en el trabajo de los agentes educativos. En este sentido, se hace patente la necesidad de destinar mayores presupuestos para crear espacios bien equipados de material bibliográfico y nuevas tecnologías (retroproyectores, ordenadores, proyectores, pizarras digitales...) y, de esta forma, reconvertir el centro educativo en un confortable espacio para el encuentro comunitario cultural y el acceso al conocimiento de toda la sociedad.

La importancia de los recursos en el MDI exige también que el personal docente emplee gran parte de su tiempo en planificar la decoración, la disposición del mobiliario y otros equipamientos, para que los estudiantes puedan encontrar con facilidad lo que necesitan en la realización de sus tareas y, a la vez, se sientan cómodos y estimulados en el trabajo.

Por otro lado, el entorno circundante del centro educativo se considera como una continuación de la institución educativa. De esta forma se propone que los recursos clásicos de la enseñanza: láminas, fotos, libros... y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sean usados para despertar el interés por el entorno circundante o para estimular la búsqueda de las características específicas de aquello que se enseña de forma general.

En definitiva, la planificación de los materiales no puede olvidar el uso de los recursos que ofrece el entorno inmediato, sobre todo si el centro está situado en un contexto multicultural. El MDI ofrece una enseñanza pertinente con la diversidad cultural de la sociedad. Cuando el entorno inmediato o cercano del centro educativo refleja esa multicultaridad, este tipo de enseñanza alcanza su pleno sentido, pues la experiencia multicultural es algo diario en la vida de los estudiantes y la actividad didáctica del centro solo tiene que hacerles tomar conciencia de sus propias vivencias. El peligro es cuando, incluso en estos casos, la enseñanza se limita a mostrar las celebraciones o diferentes festivales de cada cul-

tura y solo en estos temas transversales se trata, de forma superficial y generalmente mediante tópicos, la diversidad cultural del entorno.

La enseñanza en el MDI es aquella que se planifica e implementa más allá de los límites físicos del centro educativo, buscando en el entorno inmediato o lejano los recursos para experimentar la diversidad cultural en todas aquellas áreas o temas de que trate el currículum, sin escatimar en medios (salidas, excursiones, visitas, viajes, documentos escritos y audiovisuales, Internet...); por otra parte, es aquella enseñanza que hace emerger en cada tarea didáctica la diversidad cultural de los ciudadanos. Por lo tanto, cada recurso es un incentivo que despierta todas las formas de expresión de los estudiantes y el profesor está atento para hacer notar sus significados (con la colaboración de otros agentes educativos), por lo que las experiencias de los alumnos y sus producciones se convierten en el recurso más valorado, apreciado y estimulante del MDI.

Los recursos son el mayor exponente del tipo de enseñanza que se está realizando y hasta el momento, en lo que respecta a la enseñanza en contextos multiculturales, el despliegue de materiales referentes a la diversidad cultural se hace de forma puntual y generalmente desconectada del resto del currículum. Los esfuerzos del centro intercultural deben ir encaminados, en primer lugar, a proveer de recursos relevantes y representativos de la diversidad cultural, es decir, que expresen la esencia de cada cultura y no solo sus aspectos folklóricos. Esta esencia, sin duda, se encuentra, básicamente, en recursos que muestran formas distintas:

- de comunicación, procedentes de diferentes culturas (pintura, música, danza y deporte, lenguaje verbal y escrito, lenguaje matemático..),
- de resolver necesidades vitales y problemas de cada día (vestido, comida, utensilios y tecnologías, sistemas de producción...),
- de desarrollo humano (estructuras y principios de relación social e individual),
- de dar respuesta a los grandes interrogantes de sentido de la vida humana (sistemas religiosos y filosóficos, mitos, leyendas...).

8. Estrategias de enseñanza intercultural

Las estrategias de enseñanza en el MDI son coherentes con los principios pedagógicos descritos en contextos multiculturales. Es decir, son estrategias para compartir y crear conocimiento, para estimular las posibilidades del pensamiento a través de la imaginación, para utilizar las experiencias previas y para desarrollar un conocimiento común. Son estrategias que, sobre todo, proporcionan o hacen emerger un conocimiento relevante, es decir, que conecta con los intereses de los ciudadanos y su bagaje cultural y, a la vez, responden a las necesidades de las sociedades del conocimiento del siglo XXI.

Estos propósitos se pueden lograr aplicando diferentes modalidades de estrategias didácticas:

1) El juego y el deporte multicultural. Este tipo de estrategias son especialmente significativas en contextos multilingües, porque el juego y el deporte son importantes medios de socialización en todas las culturas y, por lo tanto, los ciudadanos pueden aportar sus propios conocimientos culturales para producir y/o colaborar con otros, haciendo un óptimo uso de su primer lenguaje. El rol de los agentes educativos en tales actividades es hacer comprender el sentido del juego a todos los participantes, tomando conciencia de los valores que propone. Esto se puede alcanzar mediante el diálogo y la conversación sobre la idea del juego, facilitando el acceso a las estrategias del juego y proporcionando el material necesario a todos los participantes.

   El procedimiento de estas estrategias es empezar en un «laissez-faire» para, posteriormente, poner el énfasis en las normas correctas que lleven a nuevos y relevantes conocimientos culturales (actitudes y valores).

2) La experiencia cultural propia. Usar las experiencias de los ciudadanos (en casa y el entorno) para dar significado a las tarea didáctica, sea de habilidades o conceptos, persigue, fundamentalmente, crear el soporte emocional que todo aprendizaje requiere y refleja, ante todo, la creencia de que a la enseñanza le concierne hacer personas, además de cubrir objetivos académicos o instructivos. Este tipo de estrategia en contextos multiculturales tiene una especial significación, por cuanto despierta los sentimientos a través de los cuales se alcanza un alto estado de conciencia de lo que uno es y de cómo son los demás.

3) Uso de los conceptos y habilidades aprendidas en el proceso de enseñanza. Se trata con estas estrategias de construir el aprendizaje sobre lo que ya se ha aprendido (en la lección anterior, la semana pasada, el trimestre anterior, en tal o cual asignatura, en el curso anterior...), mostrando que el aprendizaje es una secuencia conectada y experimentando cómo cada habilidad o concepto, por simple que parezca, ofrece la oportunidad, a través de sus conexiones, de ampliar el conocimiento de miles formas y en múltiples direcciones.

4) Uso de los márgenes de la lección. Aplicar estas estrategias significa que los agentes educativos en contextos multiculturales nunca dejan de mostrar valores interculturales y por lo tanto, en todos los espacios y tiempos del centro educativo tienen que reflejar esa actitud vital positiva hacia la diversidad cultural. Estas estrategias requieren, por un lado, la constante atención de los agentes educativos a todas las situaciones del centro (aulas, pasillos, gimnasio, patios, cambios de espacios, comedor, biblioteca, seminarios, salidas, viajes...) y, por otro lado, una inmediata respuesta a los posibles conflictos o requerimientos de las diferentes situaciones, para un aprendizaje intercultural.

5) Los intereses de los estudiantes. Un importante aspecto del MDI es la innovación intercultural, lo que supone comprometerse con el bagaje cultural de cada ciudadano contextualizando el conocimiento en cada cultura, para ser compartido. Este tipo de innovación va a llegar, fundamentalmente, a través de la reacción espontánea a las claves o pistas experienciales que ofrece el estudiante y que representan reales oportunidades para el aprendizaje. Por lo tanto, la innovación intercultural necesita estructuras de enseñanza, particularmente flexibles, con un personal docente altamente sensibilizado con la diversidad cultural, donde la principal actividad de los agentes educativos sea la observación y la capacidad de reaccionar para promover valores asociados con la diversidad étnica. Por lo tanto, este tipo de enseñanza también pone el acento en la intuición y espontaneidad de un educador entusiasmado y altamente concienciado con los valores que muestra.

   Este tipo de innovación exige la aplicación de los más variados métodos de enseñanza. Sin embargo, no se pretende que los educadores estén innovando constantemente, lo que podría llegar a ser extenuante. Las rutinas también son necesarias en el discurrir del MDI, sobre todo cuando tienen un sentido compartido y suponen espacios de seguridad y entendimiento y, por lo tanto, la base para experiencias nuevas y desafiantes.

6) Los documentos orales o escritos de tipo históricos, religiosos, filosóficos, literarios... de las diferentes culturas, siendo la literatura popular (canciones, poesías, cuentos y leyendas) los documentos más utilizados, desde hace décadas, en dichos contextos (Wham, Barnharty y Cook 1996; Norton, 1999). Esta estrategia supone una importante vía para comprender las diferentes culturas y, por lo tanto, el modelo del mundo en el que viven los diferentes ciudadanos. Esta estrategia alcanza su pleno sentido cuando los estudiantes son capaces de construir sus propios relatos a partir de su experiencia personal, comprobando su plausibilidad o relación con el contexto social en el que viven.

   Los relatos son importantes medios a través de los cuales se representa la vida y los sueños para otorgarle un sentido, por lo que tiene un importante beneficio educativo para todos los ciudadanos, pero, además, añaden ventajas para la enseñanza de competencias multilingües, ya que los relatos ofrecen una importante ruta hacia el sonido, el ritmo, el vocabulario y la estructura del lenguaje. Pero, además, cuando los relatos provienen de diferentes culturas y se expresan en distintos lenguajes permiten compartir la riqueza cultural del mundo, a la vez que se está valorando la cultura de las minorías étnicas, ejercitando el lenguaje materno de determinados sujetos. Contar relatos y crear relatos tiene una especial significación en el MDI por las siguientes razones:

   a) Crean una continuidad entre la propia vida y la institución educativa. Uno de los grandes problemas de la enseñanza en contextos multiculturales es que se suele vivenciar una fuerte desigualdad entre las prác-

ticas culturales familiares o/y del propio grupo y las prácticas culturales en la institución. Por lo tanto, se requieren firmes conexiones entre la vida fuera del centro educativo y la comunidad. Los relatos dan significado cultural a las propias experiencias de vida social y personal y, por lo tanto, esas experiencias son legitimadas cuando son un medio de aprendizaje en la institución educativa. A su vez, los relatos, que emergen de los propios ciudadanos, tienen una función integradora entre lo que se aprende en la comunidad y lo que se aprende en el centro educativo. Por último, este esfuerzo del centro educativo por acercarse a la cultura del entorno produce un mayor compromiso del ciudadano con la propia cultura de la institución.

b) Los relatos culturales en el centro educativo propician la enseñanza creativa. La enseñanza creativa es aquella que requiere control del proceso de enseñanza, innovación, ser el dueño del propio conocimiento y la relevancia de los conocimientos que se aprenden, en definitiva, es aquella enseñanza que ofrece oportunidades para que los alumnos florezcan, liderando su propio crecimiento y desarrollo. Los relatos son un excelente modo de promocionar todos estos requerimientos.

c) Los relatos culturales favorecen el desarrollo conceptual. Categorías lógico-matemáticas, físicas, filosóficas, psicológicas, sociales, etc. son constantemente utilizadas en los relatos culturales, por lo que el aprendizaje de estas puede ser reforzado, a la vez que tomando conciencia de las mismas se contribuye a dar un significado más completo al relato.

d) Los relatos culturales son experiencias sociales y emocionales. Los agentes educativos trabajan juntos las historias, por lo tanto, no es un esfuerzo individual. Con estas estrategias los alumnos trabajan de forma cercana y además se sienten apoyados por sus iguales. Permiten, a su vez, establecer conexiones morales y emocionales con los relatos, analizando, por ejemplo, las reacciones de los personajes. Aunque los personajes sean ficticios el contexto del relato puede activar conexiones emocionales, permitiendo a los estudiantes la oportunidad de ofrecer sus propias experiencias de enfado, tristeza, miedo, duda... Igualmente, la auto-confianza individual se desarrolla cuando es el propio alumno el que crea sus relatos con sus propias palabras y se siente pacientemente escuchado por todos los demás agentes educativos. Por último, si se presentan y producen relatos que reflejan escenarios y formas de vida de distintas culturas, se está reconociendo la diversidad cultural de los alumnos y del mundo en el que viven. Al no ambientar el relato en la corriente cultural dominante, estamos elevando su relevancia cultural.

e) Los textos culturales desarrollan las habilidades lecto-escritoras de la lengua en la que se expresa. Los escritos, sobre todo, permiten traba-

jar objetivos para el desarrollo fónico, léxico y gramatical de la lengua así como el aprendizaje de procesos cognitivos y valores sociales (Arroyo, 1998, 2005, 2006, 2007, 2008).

9. La identidad en contextos multiculturales

La identidad se construye a partir del auto-concepto del individuo, el cual deriva de los miembros del grupo al que pertenece, junto con los valores y significados emocionales ligados a esos miembros. La principal influencia ejercida por el grupo sobre la individualidad es la constitución de la identidad, que se establece por oposición a la identidad adscrita al grupo exterior, de tal forma que este proceso sucede incluso entre grupos de igual naturaleza. Sin embargo, en aquellos casos en los que hay un mayor contraste entre los grupos, la comparación será mayor y la identidad estará más claramente marcada (Tajfel, 1981:225).

Estos procesos, de construcción de la identidad, son naturales y necesarios para el desarrollo de la persona, de tal forma que una identidad claramente definida, basada en un auto-concepto positivo permite descubrir, no solo, lo que diferencia, sino también lo que se tiene en común. Permite, por lo tanto, enriquecerse con los contrastes, deleitarse en lo que une y superar los conflictos sobre la base de lo que se comparte.

Una identidad confusa sobre un auto-concepto ambivalente entorpece gravemente los intercambios y, por lo tanto, dificulta seriamente el aprendizaje de nuevos modelos de existencia.

Los procesos de construcción de la identidad tienen especial significación en contextos multiculturales por dos razones:

En primer lugar, porque las diferentes identidades de la sociedad multicultural suelen ser fuente de conflictos, que obviamente se trasladan a los centros educativos. Los padres de comunidades étnicas minoritarias suelen mostrar su temor a perder la propia identidad, enfrentándose, a veces, abiertamente al centro educativo. Institucionalmente, en contextos multiculturales se suele calmar el temor de los padres a perder su identidad, presentando una estructura educativa en la que se celebran con igual fuerza todas las culturas; pero, en realidad, esto sucede solo en la superficie y con ello se logra una enculturación, sin confrontaciones. Sin embargo, con el conformismo de muchos agentes educativos, se sigue percibiendo a los ciudadanos de minorías étnicas como un problema, porque sus habilidades en la lengua oficial son pobres y su inhabilidad social en la institución educativa es patente. Todo ello supone, finalmente, que los ciudadanos con su propia cultura y lengua son marginados por defecto y los educadores se ven forzados a hacer sujetos de acuerdo a un modelo específico, derivado de la institución.

En segundo lugar, se ha podido comprobar que a pesar de la fuerza de prácticas asimilacionistas de los centros educativos que tratan de ignorar la diversi-

dad cultural real, la mayoría de los ciudadanos «*articulan su propia identidad a través de constructos como el lenguaje, el color de la piel y la religión*» (Martin y Stuart-Smith, 1998:250), es decir, sobre las diferencias, estereotipadamente percibidas con respecto a los otros. Pero, es más, en los sujetos procedentes de comunidades minoritarias, los estereotipos sobre los que construye su identidad se oponen abiertamente a lo que es valorado en el contexto educativo, lo que implica crecer en un proceso de formación del auto-concepto ambivalente (lo que se valora en su comunidad de referencia no se valora en la institución educativa).

Por estas razones, se está impidiendo el desarrollo de identidades culturales sólidas y equilibradas, basadas en el conocimiento profundo de lo que cada uno es y en el contraste con los demás, en un clima de valoración mutua. Por esto, una acción educativa involucrada con la diversidad cultural es aquella que refleja las competencias y conocimiento, que desarrolla el igual status de todas las culturas, apoyando la identidad cultural de todos los ciudadanos sobre un conocimiento real y no estereotipado de las distintas culturas.

Animar la diversidad cultural para una sociedad multicultural real, en la cual cada cultura sea considerada con igual status, exige revisar modelos de enseñanza que están profundamente arraigados en el sistema y esto no es solo responsabilidad de los agentes educativos sino que implica directamente a las políticas educativas.

¿Cómo apoyar, pues, la identidad de todos y cada uno de los ciudadanos en los centros educativos? Tres factores contextuales de la enseñanza, íntimamente vinculados entre sí, están afectando a la construcción de la identidad de cada uno de los ciudadanos:

1) La estimación que socialmente se hace del individuo al compararlo con la cultura de la institución, que tiene su reflejo, ante todo, en las percepciones y evaluaciones explícitas e implícitas que los agentes educativos hacen de los estudiantes.

2) La percepción e interpretación, por parte de los iguales, de las competencias individuales, la cuales se ponen de manifiesto a través de sus interacciones con los compañeros de aprendizaje.

3) La percepción y valoración de uno mismo, que se refleja en la propia interpretación de lo que uno es y es capaz de llegar a ser.

Estas tres categorías se interrelacionan en la enseñanza de la siguiente forma:

1) En primer lugar, los agentes educativos identifican a los estudiantes como capaces o malos aprendices.

2) En segundo lugar, los alumnos pueden identificar a sus compañeros de igual forma en las actividades en las que se implican.

3) En tercer lugar, por comparación del «feedback» que el ciudadano recibe de sus compañeros y educadores con su propio conocimiento de lo que

sus compañeros de aprendizaje hacen, este se sitúa en una jerarquía de capacidad y de logros.

Por lo tanto, para que el ciudadano vaya conformando una identidad de acuerdo a un auto-concepto positivo, es necesario que las situaciones de enseñanza permitan a cada sujeto juzgarse, de forma global, positivamente a través de:

- La valoración crítica (potencialidades y retos que superar) que los agentes educativos hacen de los progresos reales del estudiante.
- La comparación con lo que hacen sus compañeros.

Para que esa percepción sea positiva en cada alumno, se tienen que dar estas dos condiciones:

- que en el centro educativo se dé oportunidad real a cada ciudadano para mostrar sus habilidades, lo que supone incluir el bagaje cultural de cada alumno en el currículum, y
- que los agentes educativos estén atentos a los logros reales de cada estudiante, para hacer notar socialmente su capacidad para el aprendizaje de cada ciudadano.

En contextos multiculturales es esencial fundamentar la enseñanza sobre la firme convicción de la capacidad de aprendizaje de cada alumno (con independencia de su género, edad o grupo étnico) y hacer sentir esto a cada ciudadano, ofreciéndole la oportunidad de mostrar sus propias competencias culturales, crecer en ellas y aprender competencias nuevas, en las que, seguramente, encontrará mayores dificultades, pero no más que otro compañero que tiene que aprender otras habilidades que para él son totalmente novedosas y extrañas.

Pero la identidad se construye también a través de lo que la sociedad ha construido sobre los distintos grupos humanos y el uso de etiquetas suele ser la forma social más extendida para interpretar los comportamientos de los demás (Sánchez y Mesa, 1992, Garreta, 1997, Samper, 1996). Las etiquetas son categorías de personas (mujeres, hombres, jóvenes, viejos, normales, discapacitados, inadaptados, blancos, gitanos, musulmanes, obreros, profesionales, parados...) que encierran un compendio de creencias e ideas preestablecidas, sobre la base de rasgos genéricos y superficiales, que condicionan lo que podemos esperar de los demás y, en consecuencia, la forma de interpretar su comportamiento. Ocurre, siempre, que esas creencias e ideas (prejuicios y estereotipos) justifican determinadas estructuras de poder social, político y económico que interesa mantener.

En cualquier relación social, las personas son categorizadas por la edad, el sexo, el status social, el trabajo que realizan, el origen, la religión, el barrio donde viven, etc. y, por su puesto, por el grupo étnico al que pertenecen. El uso de las etiquetas de tipo étnico en cualquier centro educativo tiene un especial peligro, por cuanto suelen encerrar justificaciones para el trato desigual, la marginación y la exclusión de determinados ciudadanos.

Este tipo de relación, en base a etiquetas sociales, vividas desde edades tempranas en todos lo sistemas educativos, puede tener efectos irrecuperables sobre el auto-concepto y la identidad; pero, además, puede destruir todos los esfuerzos educativos por enseñar en la y para la diversidad étnica. La única forma de contrarrestar en el centro educativo el uso de etiquetas presentes en las mentalidades de todos los agentes educativos es mediante la toma de conciencia de los contenidos de las mismas y el conocimiento profundo de los elementos que definen la identidad de cada grupo étnico al que pertenecen los distintos alumnos.

ACTIVIDADES

1) Razona sobre si es posible descubrir elementos comunes en culturas totalmente distanciadas antropológicamente ¿Cuales podrían ser estos elementos comunes?

2) Describe los posibles conflictos que pueden darse en un contexto educativo multicultural y elabora un protocolo de actuación para responder a dichos conflictos.

3) Indaga y diseña posibles estrategias para trabajar en el área de lengua desde la perspectiva multilingüe.

4) Diseña estrategias didácticas para desarrollar una identidad cultural fundamentada en un auto-concepto positivo.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, R. (1997): *Encuentro de Culturas en Melilla: Hacia un Currículum Intercultural.* Melilla. Ayuntamiento de Melilla.

ARROYO, R. (1998): Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural. *Enseñanza*, 16, 267-295.

ARROYO, R. (2000a): *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islámicos-occidentales.* Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad.

ARROYO, R. (2000b): Criterios para la elaboración de un Currículum Intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 1-28.

ARROYO GONZÁLEZ, R. (2001): Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (16), 153-182.

ARROYO, R. (2005a): La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural: Estudio de un Caso. En F. SALVADOR (Ed): *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (págs. 139-177). Archidona: Aljibe.

ARROYO, R. (2005c): Estrategias didácticas para la enseñanza de metacognición de la composición escrita en contextos multiculturales. *Educación Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 31-50.

ARROYO, R. (2006a): La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la escuela*, 59, 91-102.

ARROYO, R. (2006b): Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 305-328.

ARROYO, R. (2006c): La enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 24, 257-280.

ARROYO, R. (2008): (edt) *La Comunicación Escrita: Cognición, Multilingüismo y Tecnologías.* Granada. Nativola-Asprogrades.

ARROYO, R. y SALVADOR, F. (2003): Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.

BANKS, J. A (1998): *An introduction to Multicultural Education.* Boston. Ally and Bacon.

BARTOLOMÉ, M. (Coor) (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural.* Barcelona. Cedecs.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon. Multilingual Matters LTD.

CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism an Special Educatión: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon Multilingua. Matters.

ESTRADA, J. A. (1997): Identidad y reconocimiento del otro en la sociedad mestiza, en JIMÉNEZ, F. y SÁNCHEZ, S. (Eds.): *Granada, ciudad intercultural e integradora.* Granada. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. 11-71.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996): *Escuela y etnicidad: El caso del pueblo gitano.* Granada. Laboratorio de estudios interculturales, CIDE.

GARDNER, P. (2001): *Teaching and learnig in a Multicultural Classrooms.* London. David Fulton Publishers Ltd.

GARRETA, J. (1997): Modelos de integración social de minorías étnicas. Hacia un modelo ideal de sociedad multicultural, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS, A. (Eds): *Edu-*

cación.¿Integración o exclusion de la diversidad cultural? Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. 23-34.

GEERTZ, C. (1989): La interpretación de la culturas. Barcelona. Gedisa.

GEERTZ, C. (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós I.C.E./U.A.B.

GIMENO, J. (1994): Currículum y diversidad cultural. En ETXEBERRIA, F. (Ed.): *Educación Intercultural*. San Sebastián. Ibaeta Pedagogía. 99-131.

GRANT, C. A. y SLEETER, CH. E. (1985): The Literature on Multicultural Education: Review and Analysis. *Educational Review,* 37, 97-118.

JEFFREY, B. y WOODS, P. (1997): The relevance of creative teaching: Pupils´ views, en POLLARD, A.; THIESSEN, D. y FILER, A. (eds): *Children and their Currículum: The perspectives of Primary and Elementary School Children*. London. Falmer Press.

LÉVI-STRAUSS, C. (1996): *Raza y Cultura*. Madrid. Cátedra.

MARTIN, D. y STUART-SMITH, J. (1998): Exploring bilingual children´s perception of being bilingual and biliterate: Implications for educational provision. *British Journal of Sociology of Education,* 19(2) 237-254.

NORTON, D. E. (1999): Teaching multicultural literature in the reading curriculum. *The Reading Teacher*. 1(44), 28-40.

REY, M. (1986): *Training Teachjers in Intercultural Education? The work of the Council for Cultural Cooperation*. Strasbourg. Council of Europe.

SAMPER, I. R. (1996): Etnicidad y currículum oculto: la construcción social del «otro» por los futuros educadores, en SOLÉ, C. (Edt): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Barcelona. Universitat de Lleida. 63-100.

SÁNCHEZ, S. y ARROYO, R. (1995): Taller de Multicultura: una Experiencia de Concreción del Currículum Intercultural en educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 36, 53-59.

SÁNCHEZ, S. y ARROYO, R. (2000): El conflicto islámico-occidental desde la perspectiva intercultural. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 13, 143-163.

SÁNCHEZ, S. y MESA, M. C. (1992): La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla, en VV.AA: *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada. Impredisur.

SÁNCHEZ, S. y MESA, M. C. (1996): *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

SÁNCHEZ, S. y MESA, M. C. (1998): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada, colección EIRENE.

TAJFEL, H. (1981): *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Categories*. Cambridge. Cambridge University Press.

WHAM, M. A.; BARNHART, J. y COOK, C. (1996): Enhancing multicultural awareness though the storybook reading experience. *Journal of Research and Developement in Education*. 30(1), 1-7.

WOODS, P.; JEFFREY, B.; TROMAN, G. y BOYLE, M. (1997): *Restructuring Schools Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Press.

WOODS, P.; BOYLE, M. y HUBBARD, N. (1999): *Multicultural children in the early years. Creative teaching, meaningful learning*. Clevedon. Multilingua Matters.

WOLCOTT, H. (1985): On Ethnographic Intent. *Educational Administratión Quaterly*, vol. 21.

CAPÍTULO 14

Indagación e innovación en Didáctica

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. El profesor investigador
4. Focos y modelos de la indagación en la enseñanza
   - 4.1. Propósito de la investigación
   - 4.2. Revisión del problema
   - 4.3. Recopilación de la información
   - 4.4. Análisis de la información
   - 4.5. Informe de indagación y difusión de los hallazgos
5. Un modelo integrado de indagación orientado a la mejora de la enseñanza: la investigación-acción
6. Escenarios para la indagación orientada a la innovación didáctica
   - 6.1. Las perspectivas de innovación
   - 6.2. La innovación a partir del análisis y el desarrollo del proyecto de centro y de la programación de aula

Actividades

Manuel Fernández Cruz

1. Introducción

Una de las funciones que se otorga al profesor, junto a la docente y a la tutorial, en un sistema educativo que pretende ser de calidad, es la de indagar en la propia práctica para incrementar su conocimiento sobre el proceso de la enseñanza, valorarlo de manera reflexiva, identificar aquellos aspectos que resulten más problemáticos, idear alternativas, y experimentarlas e incorporarlas a su modelo didáctico cuando supongan una sensible mejora de su enseñanza. Para que esta función indagadora pueda llevarse a cabo con eficacia es preciso que el profesor conozca los modelos de indagación didáctica que mejor se adapten a sus posibilidades y necesidades, así como los fundamentos y la dinámica de los procesos de desarrollo e innovación curricular.

En este tema se parte de la presentación de un mapa conceptual de la indagación didáctica para desgranar los focos preferentes de atención en la indagación y caracterizar los modelos más frecuentes de indagación didáctica. Se presentan de una manera lineal las fases esenciales de la indagación (formulación de un propósito, revisión del problema, recopilación de información, análisis de información, elaboración del informe de indagación y difusión de los hallazgos) para, a continuación, presentar el modelo de indagación que aúna experimentación y mejora: el modelo de investigación-acción. En la última parte del tema se presentan las diferentes perspectivas sobre la innovación didáctica y se ofrecen pautas para guiar la innovación en el escenario del aula y en el escenario del centro educativo.

Es evidente que el tema no agota los contenidos que se tratan sino que pretende ser una síntesis motivadora que permita al lector conocer de una manera ordenada el proceso de indagación e innovación didáctica (véase Figura 14.1). La bibliografía complementaria que se incluye al final del libro remite al lector interesado a los textos que completan con detalle la información que aquí se sintetiza.

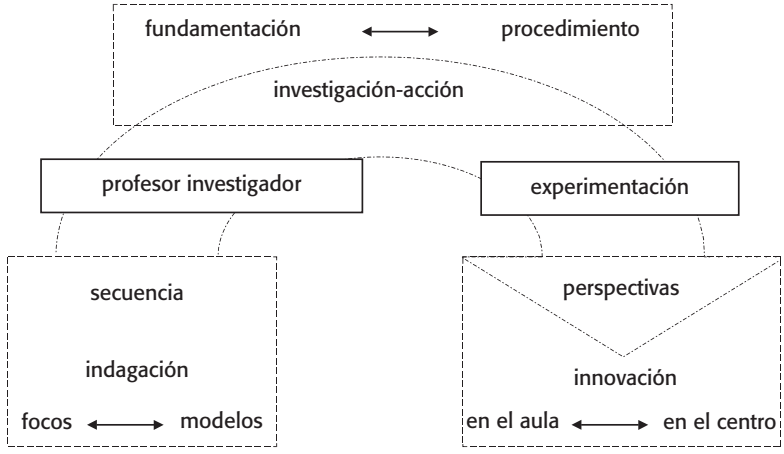


Figura 14.1. Mapa conceptual de la indagación e innovación en Didáctica

2. Objetivos de aprendizaje

1) Caracterizar el proceso de enseñanza desde la óptica de la indagación didáctica.

2) Distinguir los principales focos de indagación didáctica.

3) Comprender la lógica procedimental de los modelos de indagación didáctica y las posibilidades de un uso complementario.

4) Analizar las fases de la secuencia de indagación.

5) Valorar el modelo de investigación-acción como el modelo más potente para integrar la indagación en un proceso de innovación didáctica.

6) Conocer las pautas que orientan la innovación didáctica en el escenario del aula y en el del centro educativo.

3. El profesor investigador

La metáfora del profesor como investigador ha sido acuñada para subrayar la necesidad de aunar en la práctica la investigación sobre la enseñanza y la mejora de la misma. Uno de los problemas con que se encuentra siempre la investigación educativa «formal» que se realiza desde la academia sin el concurso de los docentes o, en el mejor de los casos, con su colaboración, es la dificultad de provocar a medio plazo cambios efectivos de la práctica en las escuelas, que mejoren de forma substantiva el servicio educativo que ofrecen. Por eso, en las últimas décadas y, sobre todo, a partir del auge y la difusión que los estudios sobre currículum han alcanzado con la aportación, entre otros, de Stenhouse (1984), los sistemas educativos se han empeñado en la tarea de convertir la indagación, con carácter genérico, en una competencia profesional docente más. Se espera hoy del docente que sea capaz de analizar de modo reflexivo su práctica, de manera preferente en colaboración con sus colegas, y que experimente posibles alternativas que le lleven a mejorarla.

Si bien se han acuñado diversos modelos para la indagación en la enseñanza, el modelo de investigación-acción (Kemmis, 1983; y Elliot, 1990) tanto por la lógica de su fundamentación cuanto por su lógica procedimental, parece el más idóneo para integrar en un solo proceso la tarea de indagar, para conocer mejor, y la tarea de experimentar, para provocar sucesivas innovaciones.

Es preciso comprender que la indagación que realiza el profesor tiene unas características bien distintas a las que realizan los investigadores universitarios. Cada una tiene sus propias limitaciones. Si la limitación de la segunda, como hemos dicho, es la dificultad para cambiar la práctica, la limitación de la primera es clara: la función indagadora del profesor está subordinada a su tarea docente.

Por ello, Hopkins (1989) ofrece los siguientes criterios para encauzar de manera efectiva la indagación en la escuela:

1) El profesor no puede ignorar la primacía del proceso de la enseñanza sobre la propia tarea indagadora.
2) El método de recopilación de datos no debe ocupar al profesor un tiempo excesivo.
3) La metodología debe ser lo bastante fidedigna para permitir al profesor formular hipótesis con seguridad y desarrollar estrategias aplicables a la situación de aula.
4) El problema objeto de investigación debe ser atractivo para él y tener una solución posible, de lo contrario, por definición, no es un problema.
5) Se debe prestar gran atención a los aspectos éticos que rodean la indagación.

Los modelos de indagación siguen, en general, la siguiente secuencia que sintetizan Sparks y Loucks-Horsley (1990):

1) De manera individual o colectiva los docentes identifican situaciones problemáticas de su enseñanza, que suscitan un interés profesional por incrementar el conocimiento que tienen de ello y experimentar posibles soluciones o alternativas.
2) Se recoge información sobre la situación problemática: tanto datos de campo, en base a observaciones sistemáticas de situaciones de clase o de otras, como literatura específica sobre el tema.
3) Se procede al análisis de toda la información.
4) Se deciden los cambios y se introducen en la práctica.
5) Se vuelve a recoger nueva información para valorar los efectos de la intervención y decidir sobre la pertinencia del proceso.

Por su parte, la estrategia de diseminación y utilización del conocimiento parte de la necesidad de integrar un *difusor* (o sistema de recursos de difusión ubicado en la Universidad o en la institución formativa) y un *utilizador* (o sistema de utilización ubicado entre los docentes de un centro o grupo de centros que constituyen una red de desarrollo profesional) para la transferencia de conocimiento pedagógico (Huberman, 1990).

Un modelo peculiar de indagación es aquel que se produce con el apoyo bajo la cobertura teórica y metodológica, de un experto en investigación educativa. Se trata del modelo D&U (difusión y utilización), para el que toda transferencia de conocimiento tiene lugar entre un *utilizador* y un *difusor* de conocimientos. Este difusor puede ser un experto, un colega o un manual. La función del difusor no es otra que la de proporcionar recursos intelectuales y materiales para la transferencia del conocimiento. De esta manera se constituye

un *ciclo de resolución de problemas* (Ferreres, 1992) con las siguientes características:

1) *Transformación de recursos:* tomando los materiales, consejos, instrumentos, etc., que están fuera o que existen en el dispositivo, estos se transforman para hacerlos utilizables; se traducen en una forma contextual apropiada.
2) *Dotación de recursos directamente a la red de centros:* proporcionando un servicio de seguimiento con una presencia continua durante el período de aplicación.
3) *Consejos técnicos:* que constituyen la función esencial del experto externo, que hace de catalizador y de dinamizador de la búsqueda de soluciones ante los problemas de la enseñanza.
4) *Asistencia en el momento inicial y durante el proceso:* estímulo para la indagación colectiva durante todo el proceso, que facilita ayuda técnica sobre los procesos de indagación.
5) *Formación directa:* formación de los docentes mediante talleres, seminarios, cursos, demostraciones, entrenamiento o cualquier otra estrategia, tanto sobre procesos de indagación cuanto sobre mecanismos de transferencia a la práctica.

4. Focos y modelos de la indagación en la enseñanza

En la Figura 14.2 representamos el proceso de enseñanza, e indicamos los focos más característicos para orientar el problema y los modelos más apropiados para realizarla. Aunque el mapa que se presenta no es el mapa conceptual de la investigación educativa, sí que hemos querido mantener un cierto paralelismo entre los posibles enfoques de indagación docente y los paradigmas por los que se conduce la investigación didáctica (Shulman, 1989).

Vamos a considerar aquí los cinco tópicos más importantes a los que se puede dirigir la indagación en la enseñanza: el currículum, la mediación docente, los procesos de aula, la mediación del alumno, el rendimiento y el contexto. Cada uno de estos tópicos actúa como foco del interés prioritario de la indagación y como campo temático de conocimiento pedagógico donde buscar fundamentación para los problemas de la enseñanza y ejemplos de investigaciones previas para orientar la indagación que se persigue.

La indagación en el *currículum* surge cuando la preocupación del profesor se centra en el proceso de diseño curricular y, de manera específica, en alguna o algunas de las variadas tareas que el diseño curricular requiere: la selección y secuenciación de objetivos y contenidos, la elaboración de programaciones de

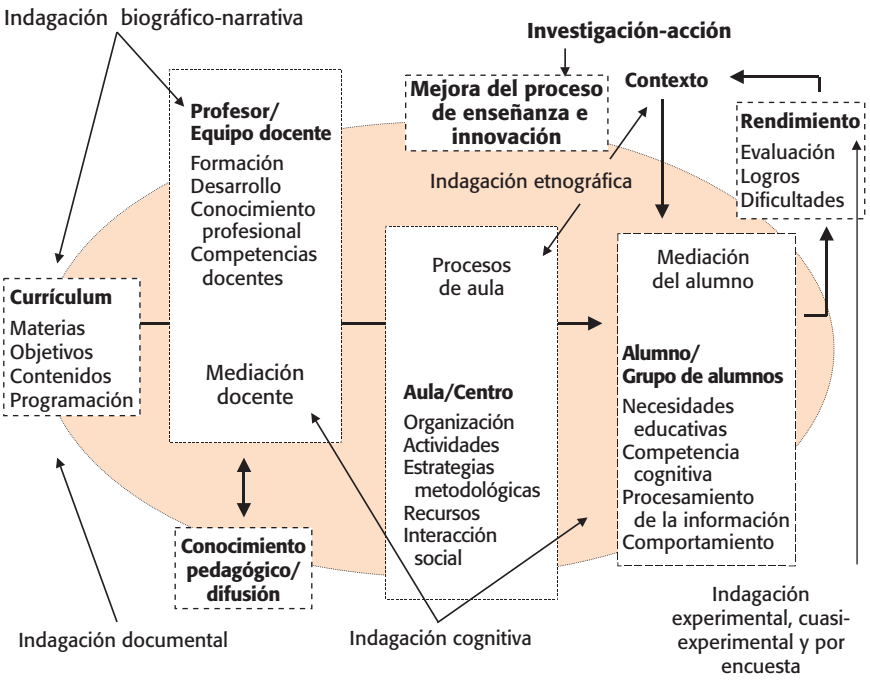


Figura 14.2

centro, de etapa, de ciclo, de aula o de unidades didácticas, la adecuación del planteamiento curricular a situaciones específicas, etc. Los problemas más usuales a los que los profesores quieren dar respuesta cuando indagan en el currículum se refieren a la eficacia de su programación, a su adaptación a las necesidades educativas del alumnado o a la constatación de situaciones de coherencia o incoherencia entre los distintos niveles de la programación.

En ocasiones, la preocupación docente se centra en la propia tarea de *mediación* que el profesor realiza en el desarrollo de la enseñanza y, en particular, en cómo el conocimiento de las diferentes disciplinas se transforma en materia escolar comprensible para los alumnos. Este es un foco de indagación del que surgen variados problemas: la formación idónea del profesor, la ventaja del trabajo en equipo, la validez de las actividades o los materiales curriculares que se preparan para la clase, o la calidad de la función comunicativa del propio docente, entre otros.

La dinámica que siguen los *procesos de aula*, y su influencia en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos también ocupan buena parte de la preocupación de los profesores. Por eso se plantean problemas sobre la organización del aula, el clima de la clase, la interacción social del grupo-clase, la calidad de las actividades que se realizan, la pertinencia de los recursos que se emplean, etc.

En otras ocasiones, las preocupaciones docentes se centran en los procesos de *mediación cognitiva* que realizan los alumnos durante el proceso de enseñanza: el procesamiento de la información, su relación con necesidades educativas e intereses, la competencia cognitiva o la influencia de todo ello en los comportamientos concretos.

El *rendimiento* logrado por los alumnos como producto de la enseñanza, así como la forma de valorarlo, de medirlo y de calificarlo es otro de los focos de preocupación indagadora de los profesores.

Finalmente, el *contexto* en el que se produce la enseñanza y las relación de influencia recíproca con la cultura institucional de la escuela es otro de los focos preferentes de la indagación didáctica.

Sin pretender ser exhaustivos, en el mapa de la indagación hemos situado, junto a los focos, aquellos modelos que de manera preferente usan los profesores para su tarea indagadora: indagación documental, indagación biográfico-narrativa, indagación etnográfica, indagación cognitiva e indagación experimental, cuasi-experimental y por encuesta. Estos modelos no requieren de manera necesaria la realización de una experimentación orientada a la mejora. En ocasiones, los modelos de indagación se usan tan solo para esclarecer un problema o para obtener un conocimiento más profundo de una situación. A veces se usan para hacer el seguimiento de una acción de mejora. Casi siempre se usan de manera mezclada y complementaria para comparar la información, que se obtiene desde distintos participantes y por métodos diversos. Ahora bien, cada uno de estos modelos tiene su fundamentación epistemológica propia, su lógica procedimental, y se sirve de instrumentos específicos tanto para la recopilación cuanto para el análisis de los datos. El modelo de investigación-acción, que estudiaremos en epígrafe aparte, se sirve de la lógica y de los intrumentos propios de cada uno de estos modelos, en función de cuál sea el foco prioritario de la indagación, disponiéndolos en un formato propio e integrado al servicio de acciones concretas de mejora de la enseñanza (véase la Figura 14.3). En la Tabla 14.1 se caracteriza cada uno de los modelos.

Mediante la recopilación de documentos y el análisis de su contenido, la *indagación documental* (Buendía y otros, 1999) permite contrastar la pertinencia del planteamiento curricular de un centro educativo o un sector del centro en su dimensión escrita y, por tanto, en cuanto compromiso público que se establece entre los docentes, y la comunidad educativa y el entorno social. Este contraste de la pertinencia puede hacerse a cuatro niveles: a) la consistencia entre los distintos documentos que desarrollan el currículum o entre partes de esos mismos documentos que debieran estar relacionadas y mantener coherencia entre sí; b) la evolución en el tiempo, para su valoración, de los elementos substanciales de ese planteamiento curricular; c) la comparación de los documentos curriculares de un centro con los documentos de otros centros; y d) la búsqueda de posibles elementos de incoherencia entre el planteamiento curricular escrito y la práctica real de la enseñanza, bien sea para actualizar y acomodar los documentos curriculares, bien sea para tomar conciencia de la necesidad de

Modelo	Recopilación de datos	Análisis de datos	Informe de hallazgos
Documental	Recopilación de documentos curriculares de aula y centro Carpeta pedagógica	Análisis de contenido	Informe descriptivo y/o comparado de documentos
Biográfico-narrativa	Entrevista biográfica Relato de la experiencia Diario	Análisis de contenido	Biograma Historia de vida Informe narrativo
Etnográfica	Observación participante Viñeta narrativa Grabación audio/vídeo Entrevista en profundidad Grupo de discusión	Análisis de contenido	Informe descriptivo / interpretativo de un escenario cultural
Cognitiva	Estimulación de recuerdo Supervisión clínica Mapa cognitivo Autoinforme Inventario Escala de estimación	Análisis de contenido Análisis estadístico	Informe descriptivo de un caso y/o comparativo de casos
Experimental, cuasi-experimental y de encuesta	Escala de observación Encuesta Test de rendimiento	Análisis estadístico	Informe estadístico

Tabla 14.1 Características de los modelos de indagación.

reorientar y acomodar algunos aspectos de la práctica. Este modelo de indagación se emplea, básicamente, para el estudio del diseño del currículum. La indagación documental incluye también el análisis de los documentos personales, que ejemplifican el desarrollo del currículum que realiza el docente.

El modelo de *indagación biográfico-narrativa* (Bolívar y otros, 2001) se ha usado para conocer en profundidad algunos de los aspectos que explican el comportamiento profesional de los profesores, sus relaciones socioprofesionales y la orientación de la interacción educativa que establecen en clase con los alumnos. Los métodos biográfico-narrativos permiten conocer la historia formativa del docente, sus expectativas de desarrollo, su integración en la cultura profesional docente, la dinámica de construcción de su dentidad profesional y su conocimiento de la profesión. Al tiempo, permite comprender, en las propias palabras del docente, su visión de la enseñanza, de los alumnos, de sus clases, y de la manera en que desarrolla el currículum. Sirve, por tanto, este modelo de indagación para el estudio de la mediación docente y del desarrollo del currículum por los profesores.

La *indagación etnográfica* (Woods, 1987) se orienta a captar las claves culturales que permiten interpretar los procesos de interacción intelectual e interacción

social en el aula y en el centro, y las influencias que se reciben del entorno y que condicionan las relaciones entre las personas, sus relaciones con el conocimiento y sus comportamientos concretos. Se usa este modelo de indagación para comprender los procesos de aula.

Desde la *indagación cognitiva* (Villar, 1988) se selecciona la perspectiva del profesor o la del alumno para conocer en profundidad el sistema de procesamiento de la información que emplean durante la enseñanza, comprender las claves de la comunicación educativa y también el efecto de los mediadores no personales que interfieren en la comunicación: los recursos didácticos. El empleo de este modelo de indagación es adecuado para estudiar, por tanto, los procesos mediacionales de profesores y alumnos.

La *indagación experimental, cuasi experimental y por encuesta* (Buendía y otros, 1999) se usa para explicar las causas de un comportamiento, para comparar los resultados obtenidos mediante distintos tratamientos educativos y para comparar las actitudes u opiniones de los miembros de la comunidad educativa y estudiar sus diferencias, en función de las características personales y la evolución de estas diferencias con el paso del tiempo. Este modelo de indagación se usa de manera prioritaria en los estudios sobre rendimiento escolar (el modelo experimental y el cuasi-experimental), y en los estudios sobre actitudes y opiniones (el modelo de encuesta).

4.1. Propósito de la investigación

La primera tarea del profesor investigador es la identificación de problemas de indagación en la enseñanza, su formulación correcta y su concreción en un propósito de investigación. El problema se selecciona de entre aquellos aspectos de la enseñanza con que el profesor se encuentra insatisfecho y se siente motivado a adquirir un conocimiento más profundo, para intentar introducir cambios en su práctica, que mejoren la situación problemática. Es importante que la posible solución del problema pertenezca al dominio de responsabilidad del profesor o que, en su caso, se incluya en el equipo de investigación a todos los profesionales que tienen responsabilidad en el asunto y capacidad para tomar decisiones, de forma que la posible solución no se encuentre amenazada incluso antes de comenzar el proceso.

El profesor no puede cambiar, porque eso es una decisión política que se le escapa, la estructura del sistema educativo, o el sistema de promoción del alumnado, o el presupuesto anual que la Administración educativa invierte en su centro. Tampoco puede cambiar el posible efecto nocivo que tiene en sus alumnos el contenido violento de determinados programas de televisión. Eso no pertenece a su dominio. Sin embargo, sí que puede minimizar los efectos perniciosos de un sistema de promoción sobre personas o grupos o contrarrestar la influencia negativa de los medios de comunicación, mediante determinadas actividades reflexivas; eso sí pertenece a su dominio.

La dificultad no estriba en encontrar aspectos problemáticos en la enseñanza, el profesor siempre es consciente de ellos, sino en seleccionar uno, remitirlo a un campo de indagación reconocido por la comunidad profesional docente, y formularlo en los términos precisos para que pueda revisarse desde la teoría y oriente el modelo más eficaz para recoger evidencias de la práctica, analizarlas, apuntar alternativas y soluciones, experimentarlas, institucionalizarlas y difundir los hallazgos de manera que sirvan de ejemplo a otros profesores.

La formulación correcta del propósito de la indagación exige, por tanto, precisar un objetivo de investigación que se refiera al aspecto problemático seleccionado, que lo remita a un campo temático y a un modelo de indagación concreto y que apunte, si es necesario, una posible solución, abierta, que va a ser experimentada en la práctica.

4.2. Revisión del problema

Para comenzar la indagación es necesario revisar el conocimiento que la comunidad profesional tiene acumulado sobre el problema en cuestión, y las posibles soluciones que en otros momentos o en otros lugares se han encontrado. A esto lo llamamos «revisar el problema». Lo cierto es que con la cantidad de información pedagógica disponible para todos los profesores, en libros, revistas especializadas, revistas de difusión y, cada vez más, en revistas electrónicas y portales de Internet especializados, la dificultad no estriba en encontrar información sino en seleccionar la mejor información disponible. Para realizar este proceso de selección es necesario extraer de la formulación del problema las palabras clave del campo temático, que lo objetivizan en la comunidad educativa y que actúan de términos de busqueda de la información. Ejemplos de algunas palabras clave para cada uno de los focos de indagación se recogen en la Tabla 14.2.

4.3. Recopilación de la información

El proceso de indagación conlleva, necesariamente, una fase de recogida de evidencias de la práctica que permita identificar de manera precisa cuál es el estado de la cuestión, cuál es realmente el punto de partida, cómo es realmente esa situación problemática de la enseñanza de la que se parte y a la que se prentende dar solución. Para recoger datos de la práctica nos servimos de los instrumentos de recopilación propios de los modelos de indagación analizados.

Para la *recopilación documental* se toman, en un primer momento, los documentos oficiales que describen la enseñanza que se realiza en el centro o en el aula: proyecto de centro, proyecto curricular de centro, proyecto curricular de etapa, programación de departamento o de ciclo, programación de aula, unidades didácticas, textos u otros documentos similares. También se toman aquellos documentos personales que permiten ilustrar cómo se desarrolla la enseñanza y

Foco	Ejemplo de palabras clave
Currículum	– Currículum o proyecto curricular – Proyecto institucional – Programación de aula – Unidad didáctica – Transposición didáctica
Mediación docente	– Formación docente – Desarrollo profesional docente – Pensamiento del profesor – Conocimiento profesional docente – Identidad profesional docente – Cultura profesional docente
Procesos de aula	– Cultura organizativa – Cultura institucional – Modelos de enseñanza – Desarrollo de la enseñanza – Interacción didáctica – Comunicación didáctica – Clima de clase – Estrategias metodológicas – Recursos didácticos
Mediación del alumno	– Modelos de aprendizaje – Procesamiento de la información – Competencia cognitiva – Necesidades educativas espaciales
Rendimiento	– Rendimiento escolar – Evaluación del rendimiento
Contexto	– Comunidad educativa – Padres y madres de alumnos – Entorno social de la escuela

Tabla 14.2. Ejemplos de palabras clave para la revisión del problema de indagación.

que se reúnen en la *carpeta pedagógica* del profesor (Fernández Cruz, 1995): guiones de clase, ejemplos de ejercicios de clase, ejemplos de exámenes o pruebas de evaluación que se aplican a los alumnos, mapas conceptuales o esquemas que se usan en las explicaciones, etc.

A través de la *entrevista biográfica* se recopila información para construir la historia de vida de un profesor, de un colega o de un conjunto de profesores. Interesa la historia de vida profesional, la historia formativa, cómo se ha ido construyendo el conocimiento profesional a través de los distintos eventos formativos vividos, el peso y el sentido de la experiencia acumulada y las expectativas de desarrollo.

También mediante una entrevista se puede conseguir el *relato de la experiencia* de un docente en una clase, en un día de clase, en una semana de clase,

en un trimestre, en un curso o en cualquier fragmento temporal de la enseñanza que interese. El relato de la experiencia aporta, frente a la observación directa, no tanto la historia real de lo ocurrido, sino las claves interpretativas de lo ocurrido en el episodio de la enseñanza que se pretende conocer.

El uso del *diario* permite archivar relatos de la experiencia en formato de autoinformes sucesivos, que permiten analizar distintos fragmentos temporales de enseñanza y estudiar la evolución de los aspectos problemáticos, desde la perspectiva de cada profesor.

La o*bservación participante* es útil para aportar una visión alternativa y complementaria a la que mantiene un docente sobre lo que ocurre en su clase. La realiza un colega que se incorpora al grupo desempeñando un papel activo en la enseñanza, interaccionando con el grupo-clase y tomando notas escritas de cuanto sucede para, más adelante, analizarlas.

Una *viñeta narrativa* es un pequeño informe (no más de dos o tres páginas) de una clase o un día de clase, redactado por un observador externo o participante. Elaborar una viñeta narrativa de la clase es una buena manera de resumir las notas de campo tomadas en las observaciones.

La *grabación en audio o en vídeo* de una o varias sesiones de clase permite obtener evidencias concretas de los procesos de aula, sin pasar por el filtro ni del profesor que las protagoniza (lo que ocurre en diarios y entrevistas) ni por el filtro del observador (lo que ocurre en la observación participante y en la viñeta narrativa).

La *entrevista en profundidad* consigue obtener declaraciones del profesor sobre su visión de la enseñanza, sus creencias acerca de la buena enseñanza, sus descripciones de la práctica o su posición ante los aspectos problemáticos, cuando es guiada por un entrevistador experimentado y parte de un formato claro de los aspectos a tratar. Cuando se realiza por un compañero, puede adquirir la forma de diálogo profesional pues frente al entrevistado, y el entrevistador puede aportar su propia visión de la enseñanza y sus creencias provocando un diálogo enriquecedor.

Para los *grupos de discusión* se reúne a cinco o seis miembros de la comunidad educativa, que dialogan, reflexionan y discuten de forma abierta sobre el aspecto de la enseñanza que se está estudiando, aportando sus particulares puntos de vista. Se pueden formar grupos homogéneos (alumnos, padres de alumnos o profesores de un ciclo) o grupos heterogéneos (un alumno egresado, un padre de alumno, un profesor, un miembro del equipo directivo) en función de cuál sea la finalidad perseguida y el uso que va a darse a la información.

La *estimulación de recuerdo* exige la confrontación de un profesor, un alumno o un grupo de alumnos, con la grabación en vídeo de una sesión de clase, para, mediante una entrevista abierta, conseguir comentarios valiosos sobre el porqué de sus acciones y la interpretación que otorgan a las acciones de otros. El visionado se va interrumpiendo con cierta frecuencia, y el entrevistador estimula el recuerdo del entrevistado y le interroga sobre los motivos no observables de su comportamiento.

El *mapa cognitivo* es una representación gráfica del aspecto problemático de la enseñanza, que realiza un profesor intentando representar todos los elementos implicados y establecer relaciones (que se representan mediante flechas) de influencia o de causalidad entre ellos.

El *autoinforme* es una declaración por escrito que emite el profesor sobre un episodio de enseñanza o un aspecto problemático de su enseñanza, en la que vuelca tanto elementos descriptivos cuanto elementos reflexivos.

Mediante la aplicación de un *inventario* de creencias, actitudes u opiniones logramos conocer el posicionamiento, frente al problema que se está indagando, de toda la población implicada o de una muestra amplia de aquella.

Con el uso de una *escala de estimación* se mide el grado de aceptación o rechazo de las propuestas que constituyen los ítems del instrumento, por parte de los miembros de la comunidad educativa interesada en el problema de estudio.

La *escala de observación* permite el registro sistemático de los comportamientos de profesores y alumnos durante los procesos de aula o en otros espacios de relación social en el centro o, cuando es aplicada por los padres de alumnos, permite también obtener información sobre el comportamiento del alumno fuera del centro.

La *encuesta* nos permite recopilar información sobre datos personales de los miembros de la comunidad educativa, datos socioprofesionales, hábitos, expectativas o demandas, además del grado de aceptación o rechazo a las propuestas que se incluyan como cuestiones en el instrumento.

Los *tests de rendimiento* y otras pruebas objetivas de evaluación nos permiten medir y comparar los logros alcanzados en la enseñanza por alumnos y grupos de alumnos, a partir de los criterios de evaluación establecidos.

4.4. Análisis de la información

Para el análisis de la información recopilada con los instrumentos que se han señalado se usan, de manera general, dos procedimientos: a) el de análisis de contenido, al que se somete la información cualitativa que se ha recopilado en forma de texto escrito, o de discurso escrito o hablado (y grabado) de profesores y alumnos, y que hemos tenido que transcribir a discurso escrito; y b) el de análisis estadístico al que se somete la información cuantitativa obtenida mediante observaciones sitemáticas, inventarios, escalas de estimación, encuestas o tests de rendimiento.

Existen dos formas alternativas de proceder en el *análisis de contenido*. Una primera es el análisis de contenido mediante el uso de categorías previas, que actúan como contenedores de las ideas específicas que se expresan en los textos. En este sistema el profesor investigador establece las categorías desde la lógica formal de la indagación, desde su comprensión previa del problema y desde la revisión realizada del conocimiento acumulado sobre el problema. Este primer

sistema permite reducir la información agrupando las ideas en campos semánticos de interés didáctico y comparar distintos textos en función de las ideas específicas que se contienen en cada categoría.

Un segundo procedimiento es el de análisis del discurso sin categorización previa, de forma que las categorías emergen de la propia información recopilada, separando del contexto las unidades mínimas de significado que se contienen en el discurso y agrupándolas en metacategorías o dimensiones más amplias en función de las similitudes entre ellas. Este segundo sistema permite representar el discurso en el propio sistema categorial que emerge de cada texto.

Existen distintos programas informáticos que facilitan el proceso de análisis de contenido. Los más conocidos son el NUDIST, el HIPERRESEARCH y el AQAD.

El análisis estadístico persigue comparar la información cuantitativa obtenida por personas y grupos, con la obtenida por otras personas y grupos, y con las medidas generales de tendencia. Existen numerosos programas informáticos que facilitan la tarea del análisis estadístico en la indagación didáctica. El más extendido es el paquete estadístico SPSS.

4.5. Informe de indagación y difusión de los hallazgos

Redactar un buen informe de indagación sirve para sistematizar todo el proceso, hacer públicos y difundir los hallazgos. Un posible esquema para la redacción del informe es el siguiente:

1) Problema. Revisión del problema. Propósito de la indagación.
2) Modelo (o modelos) de indagación empleado. Diseño. Fases de la indagación. Caracterización del centro, del aula y de los participantes. Descripción de la experimentación si la hubo. Recopilación de información (instrumentos). Análisis de la información (instrumentos).
3) Hallazgos. Descripción en profundidad de la situación de partida. Comparación con la nueva situación originada. Evaluación de la experimentación. Conclusiones.
4) Recomendaciones para el mantenimiento de la mejora alcanzada.

5. Un modelo integrado de indagación orientado a la mejora de la enseñanza: la investigación-acción

La investigación-acción se fundamenta en los supuestos de la ciencia social crítica (Habermas, 1997) y su posicionamiento con respecto a la investigación

social. Esto es, en la necesidad de potenciar, al mismo tiempo, pero con entidad autónoma (como tres funciones separadas y simultáneas), el desarrollo de la investigación y el discurso científico entre sus participantes, el desarrollo de la comprensión y el desarrollo de una nueva acción. Su propósito (Kemmis, 1999) no es otro que el de la mejora de la racionalidad, la justicia y el grado de satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa, respecto a: a) sus propias prácticas; b) la comprensión de esas prácticas; y c) la situación social en que se realizan las prácticas educativas.

Para lograr este propósito, el modelo se articula mediante una espiral de autorreflexión, donde *la planificación, la acción, la observación, la reflexión, la replanificación, la acción futura, la nueva observación, la vuelta a la reflexión*, etc., se constituyen en las fases de ciclos sucesivos de investigación en el aula que, siguiendo el modelo de Kemmis (1983), se representa en la Figura 14.3.

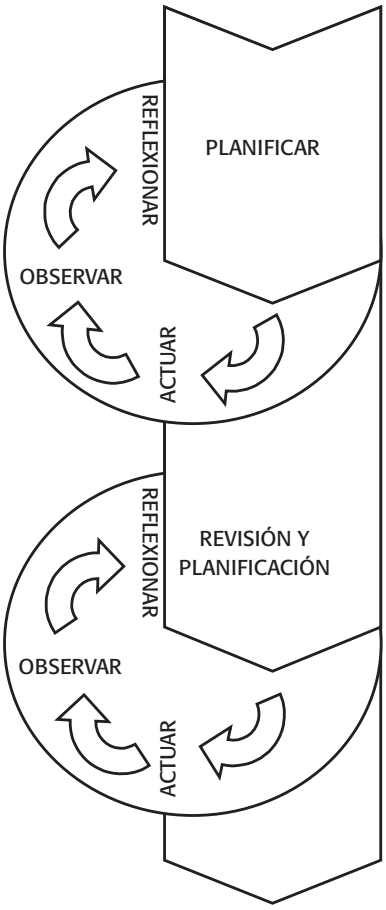


Figura 14.3

La investigación-acción sí que requiere una experimentación y la comprobación de sus efectos en la práctica, para ir refinándola en sucesivas experimentaciones hasta alcanzar la cota desable de mejora. Requiere también tomar las medidas necesarias para mantener esa mejora en el tiempo. La investigación-acción se sirve, para la recopilación y el análisis de la información, de los modelos que en el epígrafe anterior hemos caracterizado. Casi siempre lo hace de manera complementaria.

La formalización progresiva que están alcanzando todos los modelos de investigación cualitativa en educación y, en particular, la experiencia acumulada por la comunidad profesional docente en el empleo de la investigación-acción, está generando una estrecha relación entre la investigación formal y la indagación en la práctica. Bhattarchaya, Cowan y Weedon (2000) han acuñado la expresión «investigación educativa completa» para referirse al uso ordenado de la indagación en la práctica, en tres niveles sucesivos de formalización (retroalimentación, evaluación formativa e investigación-acción), que logran producir el conocimiento pedagógico de carácter generalizable que los modelos sistematizados de indagación en la práctica no logran (porque tampoco es su interés prioritario).

La *retroalimentación* se produce con el uso aislado de un modelo de indagación (y puede ser la investigación-acción) en cuanto que produce información inmediata que es usada por el docente o el equipo de docentes para modificar su práctica, y del posible cambio se benefician los actuales alumnos del centro.

La *evaluación formativa* exige el concurso de evaluadores experimentados que, junto a los docentes, sistematizan y valoran la información obtenida e informan de los cambios más profundos que serán necesarios en el futuro. De esta evaluación se beneficiarán las futuras cohortes de alumnos.

Finalmente, en un tercer grado de formalización, el proceso de *investigación-acción* puede ser comprendido como un estudio de caso que, junto a otros, forma parte de un diseño completo de investigación cualitativa de donde puede extraerse, razonablemente, un conocimiento pedagógico aplicable a otras situaciones prácticas de enseñanza, similares a las descritas en los estudios de caso. De este esfuerzo se beneficiarán, en el futuro, alumnos de otros centros educativos.

6. Escenarios para la indagación orientada a la innovación didáctica

6.1. Las perspectivas de innovación

La innovación didáctica pretende la mejora de la escuela mediante la transformación o el cambio de su estructura curricular, propiciando la adopción en la práctica de ideas o modelos novedosos que se adoptan por un profesor o,

preferentemente, por un grupo de profesores en un centro educativo, o que se implantan por una Administración educativa para el conjunto de centros de su competencia, mediante un proceso de reforma. Sea como fuere, el estudio de la innovación didáctica resalta el hecho de que, además de la bondad intrínseca que se le presupone a la innovación propuesta y que, posiblemente, se ha realizado con éxito a un nivel previo de carácter experimental, es en las estrategias que posibilitan su implantación o adopción en los centros por profesores y alumnos, donde reside la posibilidad de cambio de la práctica y, por tanto, de posible mejora educativa.

La aportación de Stenhouse (1984) al estudio del currículum vino a esclarecer una nueva visión del desarrollo curricular como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y realización del currículum, frente a otra visión anterior, muy extendida, del desarrollo curricular como la aplicación más o menos fiel en la práctica de la enseñanza de un producto construido en forma de diseño o planificación de la acción. Se comenzó a superar así una visión meramente tecnológica que, al identificar y caracterizar el diseño y el desarrollo como dos fases distintas de la secuencia didáctica, venía forzando a admitir como natural una separación que puede resultar peligrosa para los docentes: la separación de los ámbitos de decisión política de aquellos otros de decisión escolar, que conlleva la responsabilidad exclusiva de los administradores sobre la primera y reduce solo a intervención, en la segunda, la responsabilidad del profesor.

El desarrollo curricular es, por tanto, un espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza, donde resulta evidente que no solo intervienen los profesores, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados, y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos y estamentos, en función de aspectos contextuales substantivos como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones didácticas adoptadas.

Pero aún así, y con independencia de la legitimidad del papel que las Administraciones educativas asumen en la concreción de los planteamientos curriculares generales a los que deben atenerse los centros y los profesores del área administrativa de su competencia, el desarrollo curricular, concebido como ese espacio *práctico* de toma de decisiones que permite la formalización de una perspectiva global de análisis del proceso educativo, en propuestas de diseño y pautas para la realización, la evaluación y la mejora de la práctica educativa y su concreción en actividades que van completando la experiencia escolar del alumnado, corresponde, sobre todo, a la escuela y a los protagonistas de la vida escolar, los alumnos y los profesores (De Vicente, 1988).

Eso no significa desdeñar el carácter eminentemente social y político que es consustancial a la toma de decisiones curriculares, sino considerarlo como el único marco de referencia válido, aunque se pueda reducir la amplitud del escenario posible de estudio al nivel operativo de desarrollo en el que interviene de manera efectiva el profesor; siempre sin olvidar la existencia del marco social en

que esto ocurre y la influencia real de este marco en las decisiones curriculares en el ámbito del centro y del aula.

El desarrollo curricular requiere la reorientación (contextualizada, flexible, dinámica) de los supuestos básicos que animan el currículum (de carácter pedagógico, psicológico, epistemológico y social) en prácticas de enseñanza que, siendo coherentes con los objetivos generales que persigue el Sistema Educativo y que se expresan en las regulaciones legislativas, se concreten de manera reflexiva en las mejores propuestas de acción posibles en cada momento y en cada contexto.

Esto requiere la realización de juicios acerca de los fines y el sentido de la educación que son resultado de la deliberación consciente realizada en el seno de la escuela por grupos de profesores, y recogen su intención de actuar de una manera determinada para lograr los resultados deseados. Las decisiones tomadas podrán articularse en los programas de enseñanza que se desarrollan en el centro (el proyecto curricular de cada etapa, las programaciones de aula y cada una de las unidades didácticas), donde se expresa la concreción de los objetivos educativos, la selección de contenidos realizada, las actividades de aprendizaje que van a desarrollar los alumnos, los medios y recursos necesarios, y los procedimientos de evaluación previstos. Pero también, las decisiones tomadas se refieren a las estrategias necesarias para mejorar el programa, para la introducción en la escuela de aquellas otras decisiones tomadas en ámbitos superiores en torno a la innovación didáctica y los apoyos precisos para facilitar su implantación y a las posibilidades de cambio desde la propia escuela (Escudero, 1995).

Bolívar (1999), recogiendo los trabajos de Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) que habían identificado tres enfoques en el desarrollo curricular: a) la perspectiva de fidelidad o gestión eficaz del diseño experto; b) la perspectiva de adaptación mutua o apropiación contextualizada del diseño experto mediante un proceso de implantación; y c) la perspectiva de construcción del currículum desde el propio espacio profesional docente; ha reinterpretado las perspectivas más notables sobre el desarrollo curricular, desde la óptica de la innovación curricular (fidelidad, adaptación mutua y práctica emergente), identificando cada perspectiva con una visión particular del currículum, una comprensión genuina del conocimiento y del cambio curricular, y una caracterización del papel del profesor en cada una de las perspectivas, que representamos en la Tabla 14.3.

Desde la tercera perspectiva, como *reconstrucción o práctica emergente,* se parte de la imagen del profesor como un investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional sobre sus acciones, genera conocimientos relevantes en colaboración con sus colegas. Las escuelas se entienden como lugares de investigación de los problemas, con unos profesores comprometidos activamente en el contexto que trabajan, mediante una reflexiva acción recursiva. Frente a los supuestos de un conocimiento objetivo, externo, libre de valores, se resalta el ineludible compromiso moral de cualquier proceso de conocimiento.

Aspectos	Enfoque de adopción (implementación fiel)	Enfoque de adaptación mutua (desarrollo)	Enfoque de reconstrucción (práctica emergente)
Currículum	Propuesta específica a aplicar en la práctica	Algo a adaptar, de acuerdo con factores personales y contextuales	Prácticas y experiencias emergentes, construidas en el aula/centro
Conocimiento curricular	Creado fuera, por expertos al servicio de la Administración	Creado fuera, pero abierto a ser adaptado por profesores y centros	Conocimiento generado en la comunidad de trabajo
Cambio curricular	Racional, sistemático, lineal y gestionable	Imprevisible, evolutivo, y mediado por los agentes educativos	Incremento de conocimiento y desarrollo de profesores y alumnos
Papel del profesorado	Consumidor, técnico y ejecutor de directrices externas	Sujeto activo en la construcción y adaptación del currículum	Investigador que indaga de modo intencional y sistemático
Formación docente	Recurso instrumental para aplicar el cambio	Apoyo de la adaptación con los modos de hacer	Se inscribe en el propio contexto de trabajo
Labor de asesores externos	Recursos instrumentales para difusión y aplicación	Facilitadores del proceso de desarrollo	Son los propios colegas y alumnado
Función de los materiales curriculares	Difunden y ponen en práctica el diseño oficial	Recursos diversificados de apoyo para el desarrollo curricular	Son producidos por el propio profesorado

Tabla 14.3. Reelaboración de las principales perspectivas de la innovación curricular y el papel del profesorado (Bolívar, 1999).

6.2. La innovación a partir del análisis y el desarrollo del proyecto de centro y de la programación de aula

La indagación didáctica puede realizarse en el escenario del aula, como ecosistema singular en el que se experimentan las propuestas curriculares diseñadas y justificadas desde sistemas organizativos y profesionales más amplios (departamentos/ciclos, etapas, centro), y en la programación de aula, como nivel básico en la construcción e innovación curricular y, por tanto, en su valor como espacio social y profesional de referencia para el docente (Medina, 1995).

La propuesta de Medina se sustancia en una serie de diez principios de procedimiento que acompañan a la tareas de desarrollo del currículum, que resumimos en la Tabla 14.4.

Para comprender en su profundidad esta propuesta de innovación ligada a los procesos de aula, es necesario considerar advertencias como la de Thiessen (1992), quien ha completado una aproximación al desarrollo curricular acentuando los

a) Valoración crítica de la calidad del proyecto curricular de centro.

b) Adecuación del diseño curricular de etapa (ciclos/departamentos) para organizar la programación de aula.

c) Diagnóstico global del aula: espacios, clima, expectativas, intereses, necesidades, etc.

d) Selección y adecuación del plan de acción en el aula, como proyecto integrado y básico de formación para estudiantes y docente.

e) Elección del modelo curricular más adecuado para comprender la práctica personal y profesional en el aula.

f) Selección y adaptación de los elementos más representativos del diseño curricular del aula: finalidades, propósitos, actividades, contenidos, sistemas de comunicación, metodología didáctica, medios, estructura organizativa, estilos de evaluación, toma de decisiones para la mejora, etc.

g) Indagación selectiva y colaborativa en la práctica como proyecto de desarrollo profesional.

h) Puesta en acción de los procesos de mejora que, desde la evaluación formativa a la demorada, puedan establecerse, del diseño, desarrollo y estilo evaluador.

i) Asentamiento de las bases de un proceso de indagación y cooperación reflexiva con los estudiantes y colegas, buscando un modelo de mejora continua y de transformación de la acción educativa en el aula, con rigurosa proyección de los restantes niveles.

j) Descubrimiento de las posibilidades y limitaciones del aula como ecosistema social, espacio de vida cultural, y de nuevas formas de realización personal y profesional.

Tabla 14.4. Principios de procedimiento para la innovación didáctica.

lazos que la mejora de la práctica en el aula y el desarrollo del profesor mantienen de manera recíproca, estableciendo cinco condiciones para fundamentar el proceso de mejora: foco, poder, contexto, puntos de referencia y acción.

1) *Foco*. El aprendizaje de los alumnos es el auténtico foco de las acciones de desarrollo profesional docente. Es decir, solo se justifican las prácticas de aprendizaje profesional en la medida en que contribuyen de manera eficaz al aprendizaje de los alumnos. Por tanto, asumiendo el valor que representa para ambos la influencia recíproca de sus experiencias de aprendizaje, solo cabría situar el modelo en la perspectiva de una mejora *simultánea* de la calidad.

2) *Poder*. Se insiste en la necesidad de que son el profesor y sus alumnos quienes deben mantener el poder (esto es, el control) sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje mutuo. Aun con la intervención de otros profesionales externos al aula (directores, asesores, inspectores, especialistas) que conservan su cuota de responsabilidad en los procesos formativos, no es posible desplazar el control del proceso de la voluntad de sus primeros protagonistas: alumnado y profesorado.

3) *Contexto*. No puede quedar inadvertido que el desarrollo mutuo ocurre inmerso en un contexto social tan complejo y cambiante como lo es el propio de la vida de la clase, cuya dinámica incierta dota de una dificultad sobreañadida al proceso. La propia cultura organizativa del aula es la

que confiere un sentido final a las experiencias de aprendizaje que desarrollan profesores y alumnos.

4) *Puntos de referencia*. Ni el aprendizaje escolar ni el desarrollo profesional docente pueden situarse a espaldas de aquello que podemos señalar como bases de legitimidad educativa y puntos de referencia básicos para el trabajo en la enseñanza. El desarrollo curricular es una tarea moral que dota de valor a las diferentes experiencias formativas que se practican en el aula desde tres puntos de referencia básicos: los significados personales que se otorgan a las experiencias, el sentido final que la comunidad otorga a la práctica educativa y los valores comunes de la sociedad a la que sirve la escuela.

5) *Acción*. El desarrollo mutuo implica la realización de actividades reflexivas, interactivas y transformadoras.

Lo cierto es que la tarea de planificación y desarrollo de la enseñanza, tanto en los escenarios del aula como del centro, proporcionan al profesor y a los equipos docentes el mejor escenario para realizar sus tareas de indagación, experimentación y mejora. Planificar no es otra cosa que sistematizar una hipótesis sobre la mejor enseñanza posible en un contexto. Si la planificación surge de un proceso reflexivo (Smyth, 1991; y Villar, 1995) sobre las posibilidades y las alternativas a la práctica y los docentes se arman de instrumentos para la recopilación y el análisis de información sistemática sobre cómo ocurre el desarrollo de la enseñanza y si, finalmente, la evaluación de lo realizado no se reduce tan solo a la calificación de los alumnos sino que se convierte en una verdadera evaluación del rendimiento global de los alumnos, del profesor, del programa y de los procesos de aula, para subrayar los logros y apuntar las deficiencias con el fin de intentar salvarlas en un nuevo episodio de enseñanza, nos situamos ante un verdadero modelo de indagación en la práctica que sigue la secuencia del propio desarrollo curricular y que facilita la innovación didáctica.

ACTIVIDADES

1) Intenta seleccionar un aspecto problemático de la enseñanza y situarlo en en los focos de indagación que se ofrecen en el mapa de la indagación. ¿Se corresponde bien con alguno de los focos descritos? ¿Se debería ampliar o modificar el mapa de la indagación, ¿cómo lo harías? Intenta describir su problema de indagación mediante algunas palabras clave que permitan la revisión de antecedentes. ¿El mapa y su comentario te ofrece suficiente información sobre modelos e instrumentos de indagación, para planificar la recopilación y el análisis de información sobre el problema seleccionado?

2) Analiza las limitaciones que tiene la investigación formal para transformar la práctica. Analiza las limitaciones de la indagación en la práctica para generar conocimiento pedagógico de carácter formal, transferible a otros contextos y situaciones de enseñanza similares. Valora las propuestas de «difusión & utilización» (Huberman, 1990) y de «investigación educativa completa» (Bhattarchaya, Cowan y Weedon, 2000) para superar estas limitaciones. ¿Cuáles son las ventajas y las dificultades de cada propuesta?

3) ¿Consideras que los docentes adquieren, durante su formación, competencias para la indagación en la práctica? ¿Se te ocurren alternativas a la formación que se recibe en indagación? Valora las posibilidades del modelo de investigación-acción como modelo formativo de los docentes en colaboración con los profesores en ejercicio.

4) Reflexiona sobre las posibilidades reales que existen en los centros educativos para convertir la experiencia de desarrollo curricular en un proceso de experimentación e innovación didáctica. El desarrollo de un tema o unidad didáctica, ¿puede ser una ocasión para la indagación, la experimentación y la innovación de la práctica? ¿Cuáles son las resistencias profesionales, organizativas, políticas o de otro orden para que esto ocurra?

CAPÍTULO 15

Cultura e iniciación profesional del docente

ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos de aprendizaje
3. A la conquista de la maestría docente
4. Lo que un neófito necesita aprender para enseñar
5. Trabajos que facilitan la acción profesoral
6. La cultura profesional como crisol de poderosas aleaciones

Bibliografía

Pedro S. de Vicente Rodríguez

1. Introducción

En la actualidad, está ampliamente aceptado que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la calidad de los profesores que lo tienen bajo su responsabilidad. Y esa calidad, a su vez, está en función de la formación que estos reciben; no únicamente la formación inicial –teórica y práctica– que se les proporciona en las aulas universitarias, sino en todo el proceso posterior de su desarrollo profesional continuado, en el crecimiento profesional que se debe producir a lo largo de toda su carrera docente. Y se acepta igualmente que no solo es influyente sino decisorio y hasta determinante el período de iniciación a la práctica profesional, esencialmente el primer año de docencia responsable, ese tiempo conocido como «inducción», en el que incrementadamente se reclama para los profesores principiantes una atención especial, por una parte, para retener a los mejores en la profesión y, por otra, por tratarse de un puente entre la formación inicial y el desarrollo profesional, un tiempo en el que los profesores han de aprender a articular teoría y práctica.

Es, por otro lado, imprescindible prestar una esmerada atención tanto a los procesos de socialización cuanto al «aprender a enseñar» de los profesores primerizos, porque es en estos primeros años de ejercicio cuando los profesores han de aprender a ser profesores. Los profesores noveles, por un lado, han de conocer todo ese entramado de valores, actitudes, intereses, habilidades y conocimiento (competencias) que constituye lo que se ha dado en llamar cultura profesional, aunque no de forma pasiva, sino interactuando con otros individuos e instituciones para hacer valer, a su vez, sus propios propósitos; y, por otro, deben adquirir la pericia necesaria para gestionar adecuadamente aquellos dominios en que su tarea ha de desarrollarse, esencialmente la clase y el grupo de estudiantes a su cargo, aprendiendo a procesar las informaciones, a modificar sus conocimientos y creencias previos en función de las necesidades que la práctica les plantea, a crear un puente lo suficientemente resistente entre la teoría aprendida en los cursos de la universidad y la práctica que ahora tienen que desarrollar.

Y todo ello –los procesos de inducción como los de socialización– ha de estar respaldado sin duda por las administraciones educativas y los políticos que en ellas tienen tales responsabilidades, pero, principalmente, por los propios profesores y los administradores de la educación. Ellos deberán crear en los centros el ambiente adecuado y necesario para que estos procesos se produzcan, no ya sin traumas sino con la garantía de la facilitación, el apoyo y las ayudas que para ello sean necesarias y convenientes. Es el propio personal de las instituciones educativas el que tiene la primera responsabilidad en el apoyo a sus enseñantes novicios, procurando medios y recursos, proporcionando los tiempos imprescindibles, creando en definitiva una verdadera cultura profesional que facilite la inmersión del neófito en la carrera docente.

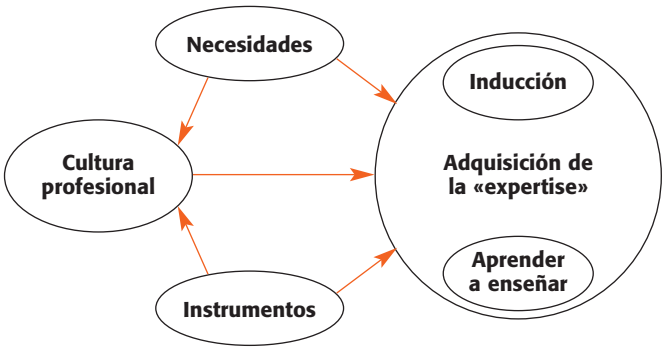


Figura 15.1. Estructura del tema

2. Objetivos de aprendizaje

1) Comprender la complejidad que entraña el proceso de enseñanza y el trabajo del docente.
2) Captar el sentido de la inducción a la práctica profesional y los procesos socializadores que se requieren para la entrada en la profesión de la enseñanza.
3) Entender el significado del «aprender a enseñar» y del saber necesario al profesor principiante: la adquisición del conocimiento, sobre todo, el denominado conocimiento didáctico del contenido; las destrezas; las habilidades, las competencias necesarias para aprender a enseñar.
4) Conocer algunos instrumentos que facilitan la tarea del profesor principiante cuando se empeña en aprender a ser un profesor.
5) Percibir que la enseñanza se produce en unos contextos de la que es inseparable, es decir, que el aprendizaje de los profesores principiantes abarca igualmente la cultura de las instituciones en las que desarrollan su labor.

3. A la conquista de la maestría docente

Muchos alumnos se enfrentan actualmente –y parece que la tendencia es claramente ascendente– a situaciones desafiantes provocadas por variadas disfunciones familiares, por una cultura cada vez más compleja y, desde luego, más ambigua, en relación con aspectos éticos y morales y por currículos escolares no sincronizados con estilos de aprendizaje basados en la tecnología más puntera. Y el profesor necesita sin duda conectar con ellos si pretende que su tarea cose-

che los frutos apetecidos por todos y, claro está, reclamados por la sociedad. Y cuanto más compleja llega a ser esa sociedad, con más vigor se demanda una enseñanza de calidad proveedora de los medios intelectuales, morales y afectivos que permitan al ciudadano no solo desenvolverse en el medio social en el que ha de vivir, sino también conseguir disfrutar de una vida digna. En los últimos tiempos, los políticos y los educadores han realizado grandes esfuerzos para mejorar la educación, de forma que han ido introduciendo cambios que conduzcan a un progreso continuo tanto en lo que los alumnos aprenden cuanto en el cómo son enseñados; los estándares de aprendizaje han alcanzado cotas cada vez más elevadas y las necesidades sociales y culturales han exigido mayores niveles de preparación. Y todo ello ha llevado a colocar al profesor en el centro de todas las reformas de los sistemas educativos e incluso de las innovaciones promovidas por las escuelas mismas. El desarrollo profesional de los docentes se ha transformado así en el eje de todas las iniciativas.

Berry (2001), para demostrar la esencialidad de la formación inicial y permanente de los profesores, ha desmontado, apoyándose en la investigación, cuatro mitos referidos al establecimiento de rutas alternativas («atajos») para llegar a la enseñanza, uno de los cuales está aún bastante extendido en algunos ámbitos españoles: *«Los profesores necesitan solamente el conocimiento de la materia»*. La aceptación de este principio llevaría al rechazo de cualquier tipo de programa formativo y a dar valor a cualquier ruta alternativa hacia la profesión de la enseñanza. Pero no existe ninguna evidencia que apoye este principio; bien al contrario, abundantes estudios muestran que tanto el conocimiento de la materia cuanto el de la enseñanza y el aprendizaje (conocimiento didáctico) que se adquieren durante la formación inicial están fuertemente relacionados con el trabajo docente y que los profesores principiantes tienen menos problemas en la gestión, organización y secuenciación de las lecciones, en el uso de estrategias de enseñanza y en acoplarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes cuando han tenido preparación inicial; y, sobre todo, son capaces de comprender mejor la materia para organizarla de forma que sea más fácilmente asequible a los aprendices.

En realidad, los principiantes tienen expectativas y creencias muy poco objetivas acerca de la enseñanza, de los estudiantes, de la estructura y organización de los centros educativos y de las dificultades con que inevitablemente se han de enfrentar en la enseñanza, unas expectativas y unas creencias abocadas a chocar con la cruda realidad de las aulas. Además, se les proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza y se les oculta en gran medida el entramado que conforma la cultura interna de los centros, de forma que para nada se amortigua su idealismo ni se incrementa su conocimiento sobre el trabajo real de las escuelas; poco terminan sabiendo sobre toda esa serie de fuerzas organizativas, administrativas e interpersonales que van a influenciarles fuertemente en sus vidas como profesores. Por otra parte, los programas formativos presentan serias limitaciones, pues tradicionalmente se basan en un currículum formativo constituido alrededor de una determinada formación teórica combinada con cursos de corta duración y algunas experiencias de campo, olvidando tanto el trabajo dia-

rio en las aulas como los contextos social y político de las instituciones educativas. Todo esto, unido a la falta de apoyo que encuentran en los centros, la falta de tiempo para la reflexión, la escasa ayuda para su socialización y la falta de mentores que les asesoren, hace difícil su incorporación al mundo de la enseñanza y la construcción de su conocimiento profesional (Jones y Straker, 2006).

La preparación de profesores excelentes es, por todo ello, una tarea ineludible en todos los ámbitos y niveles de enseñanza; conseguir profesores altamente capacitados y responsables es algo incrementadamente apremiante. Se reclama cada vez con más ahínco que los profesores conozcan profundamente la materia que enseñan, que posean la habilidad necesaria para comunicar de una manera efectiva el conocimiento que es básico para el alumno, que sean capaces de proporcionar los medios pertinentes para desarrollar en sus estudiantes un pensamiento avanzado y que dispongan de las competencias que se requieren para crear en aquellos habilidades para la resolución de problemas. Todo ello requiere altos niveles de preparación inicial para conseguir profesores eficaces; a este respecto, Wheatley (2005) ha explorado los usos de la investigación sobre la eficacia de los profesores, proponiendo una nueva definición de las creencias en la eficacia del profesor y delineando nuevas direcciones de investigación; y Hamzah y otros (2008) han presentado un «Modelo de Pensamiento del Profesor Excelente» y demostrado que son las expectativas del profesor las que contribuyen en mayor grado a la consecución de la excelencia. Pero, además, se demanda un continuo crecimiento profesional al que hay que prestar una esmerada atención, un crecimiento que se ha de acrecentar en la etapa de inducción a la práctica. Un desarrollo profesional continuado frente a los típicos períodos cortos de formación; un desarrollo profesional que implique un aprendizaje activo e integrado en la vida diaria de la clase y de la institución educativa; un desarrollo profesional, en fin, fundamentado en la participación colectiva en actividades formativas y facilitador, por tanto, de la comunicación entre profesores.

No se puede esperar a que los profesores inexpertos, que comienzan su largo caminar por la profesión, se encuentren ante las múltiples dificultades que con seguridad una sala de clase les va a proporcionar, para organizarles un programa de desarrollo profesional. Hay que crear en ellos una cultura de crecimiento continuado, de aprendizaje a lo largo de toda la vida, antes de que comiencen su primer año de ejercicio profesional. Y parece que la mejor forma de promocionar una actitud positiva hacia el aprendizaje a lo largo de toda la carrera es a través de los programas de inducción, unos programas que tengan como centro no solo el entrenamiento, sino el apoyo al docente primerizo y la búsqueda de su bienestar. Unos programas que oferten entrenamiento sistemático durante los dos o tres primeros años de ejercicio, que cuenten con apoyo de las administraciones educativas, que integren cursos y talleres, así como procedimientos de mentorización y de seguimiento durante el proceso formativo (Parker-Katz y Bay, 2008), al igual que posibilidades de visita a otros profesores y centros por parte de estos docentes bisoños. La mentorización –entendida como una relación, como *«un viaje que describe una relación única entre un mentor y un profesor […]»* (Awaya y otros, 2003)– ayuda a los profesores prin-

cipiantes en su desarrollo, incrementa su retención en la profesión de la enseñanza y mejora la competencia profesional de los propios mentores (Bullough Jr. y Draper, 2004); ayuda además a que los profesores experimentados rediseñen su práctica (Shulman, J. H. (2004).

De esta manera se puede ayudar a los nuevos profesores a que creen sus modelos de enseñanza, a que establezcan procedimientos efectivos de gestión de clase, a que lleguen a dominar las rutinas y las prácticas de la instrucción, a que desarrollen un fuerte sentimiento de «ser aprendices de por vida», a que sean sensibles a los problemas de la comunidad, a que comprendan los problemas de esta y a que sean copartícipes de una verdadera comunidad de aprendizaje (De Vicente, 2000a). Los profesores van a encontrar, cuando entren por vez primera a su lugar de trabajo, nuevos desafíos y responsabilidades, precisamente en el momento en que tienen que hallar un lugar en la cultura de la escuela; hay, por tanto, que atender a los factores de socialización que influencian sus sistemas de creencias y sus conductas y hay que atender a sus intereses y a sus problemas, de forma que se suavice, si no se evite totalmente, la frustración, la ansiedad, el aislamiento y el sentimiento de duda constante en sus propias fuerzas. Porque estos alevines de la enseñanza se van a sentir aislados, pero con un intenso deseo de ser aceptados por sus estudiantes, por los padres, por los administradores y por sus mismos colegas. Y, además, parece que no debemos esperar que estos nuevos profesores soliciten ayuda, por cuanto hacerlo equivaldría a admitir que han fallado (Herber y Worthy, 2001).

Pero, ¿a qué llamamos «inducción» en los procesos formativos de los profesores? En pocas palabras, podemos definir la inducción a la práctica profesional como *«un proceso a través del cual la institución educativa planifica sistemáticamente para sus profesores principiantes programas de desarrollo profesional que les ayuden a socializarse en el campo profesional, y les auxilien para enfrentarse a sus problemas cotidianos, reforzando su autonomía personal y profesional y facilitando su continuo perfeccionamiento».*

En esta definición podemos encontrar, en primer lugar, una cuestión de importancia crucial: se considera la institución educativa como unidad de entrenamiento, con todo lo que ello puede significar para el desarrollo de la reflexión compartida, para la cooperación entre profesionales, para el apoyo mutuo entre profesores (mucho más favorable y beneficioso para el principiante que para el experto). En segundo lugar, en la definición adoptada se hace hincapié especial en el reforzamiento de la autonomía personal de los docentes, es decir, se entiende el entrenamiento, no como un recetario para uso del nuevo profesor, sino como algo que facilita la resolución autónoma de los problemas del aula. Y, además, en tercer lugar, se concibe el desarrollo profesional como un continuo, de manera que, a la conclusión del proceso de formación inicial, los profesores no son un producto acabado, no son «profesores para toda la vida», sino que a todo lo largo de su carrera profesional –desde su entrada en la profesión de la enseñanza hasta su jubilación– pueden aprender muchas cosas de formas diferentes, pero esencialmente de otros profesionales.

Pero conviene decir que la cultura que predomina en los centros educativos es el individualismo fragmentado, por utilizar la terminología de Hargreaves, lo que quiere decir que los profesores se encuentran generalmente en situaciones de aislamiento, sin comunicación efectiva y sistemática entre ellos, sin tiempos asignados para que se observen y analicen su enseñanza. Esto, que es grave en cualquier profesor y en cualquier nivel, incrementa su importancia cuando se refiere a profesores principiantes, que nunca dirigieron una clase con responsabilidad plena sobre el grupo de alumnos a su cargo, sino que solo tuvieron períodos más o menos prolongados de prácticas durante su formación inicial. Y, en este tiempo, el neófito se encuentra desasistido, hasta el punto de que la literatura informa de abandonos de la profesión por profesores potencialmente efectivos (Kelley, 2004). En España, la falta de apoyo es total, de forma que al recién llegado a la enseñanza se le supone una pericia semejante a la que pueda poseer un docente con varios años de experiencia en la enseñanza. Se espera que la socialización de estos profesores se produzca por el simple contacto con los experimentados, contactos asistemáticos tenidos en situaciones no programadas. Y se espera igualmente que desarrollen su trabajo con la misma eficacia que el experimentado, pues se supone que la preparación inicial proporcionada por la universidad es suficiente para que el novicio nazca a la práctica con el dominio de las destrezas, conocimientos y habilidades propias del experto.

Parece claro, sin embargo, que al menos la preparación práctica de los estudiantes de profesorado presenta deficiencias que tienen que ver, por ejemplo, con la falta de implicación de los supervisores de la universidad (Beck y Kosnik, 2002), debido a la falta de tiempo (que han de compartir con clases teóricas, con dirección de tesis doctorales, con publicaciones, con investigación, además de otras tareas de tipo administrativo y de gestión), a que la tarea de supervisión no está bien recompensada ni es bien vista y porque los profesores universitarios creen que contribuyen más y mejor a la universidad desde la investigación y la elaboración de teoría. Además, parece haber escasa coordinación entre los supervisores de la universidad y los profesores cooperantes que asisten a los estudiantes en las escuelas impartiendo unos y otros conocimiento y entrenamiento a los nuevos profesores para que puedan enfrentarse a los problemas de gestión de las conductas (Gal, 2006), es decir, que se ha comprobado la existencia de una falta de comunicación entre los programas académicos que se imparten en las universidades y el prácticum que se desarrolla en los centros educativos. Soares y otros (2008) reclaman una mayor formación de los supervisores y un seguimiento más formal de la transición de estudiante a profesor.

La investigación ha demostrado que la entrada del principiante en las aulas de clase como gestor y responsable único de un grupo de estudiantes se produce abruptamente. Veenman (1984) ha acuñado el término «shock de la realidad» y Kelchtermans y Ballet (2002) hablan de «shock de la praxis», refiriéndose a *«la confrontación de los profesores con las realidades y responsabilidades de ser un profesor de clase que somete a prueba sus creencias e ideas acerca de la enseñanza, desafía algunas de ellas y confirma otras»* (pág. 105). Es un tiempo durante el cual los profesores experimentan un verdadero conflicto entre las ideas aporta-

das desde su experiencia como alumnos y los conocimientos adquiridos en la universidad –unas ideas ingenuas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje–, por un lado, y su experiencia práctica, por otro; un conflicto –que puede desembocar en crisis e incluso llegar al abandono de la profesión– entre el conocimiento previo que arrastran desde su formación inicial y la nueva información que les llega a borbotones desde su práctica profesional; un conflicto que, por el contrario, algunos consideran el origen de cambios cognitivos provocadores de la construcción de conocimiento didáctico (Jones y Vesilind, 1996). Es el tiempo en el que el profesor aprende a ser profesor; es el tiempo de la inducción a la práctica profesional.

En cambio, a los profesores principiantes se les suele asignar materias diversificadas, cuando es más probable que aprendan repitiendo y afinando estrategias y explicaciones acerca de los mismos contenidos, lo que puede provocar más fácilmente el afianzamiento de estos elementos en sus esquemas cognitivos. Otras muchas veces, a los principiantes se les asignan –por necesidades organizativas– materias para las que no están plenamente preparados, materias para cuya enseñanza los principiantes no poseen el imprescindible conocimiento didáctico del contenido, pues carecen aún de la habilidad necesaria para transformar esas materias en una cadena de actividades de clase provocadoras de acontecimientos de aprendizaje. Muchas veces, en fin, a los profesores principiantes se les asignan aquellas materias y grupos de estudiantes que presentan más dificultades, porque es la antigüedad el criterio esencial establecido por los centros para que los profesores hagan sus elecciones. En todos estos casos, es indudable que los profesores principiantes pueden encontrar el proceso de aprender a enseñar muy dificultado, cuando no interrumpido.

Porque los profesores que se enfrentan a las demandas de la clase, no solo tienen que estar inmersos en la materia que enseñan, sino que han de poseer las habilidades de comunicación apropiadas para hacer llegar con facilidad a los estudiantes el conocimiento básico y para despertar primero y desarrollar después en ellos un pensamiento avanzado y la capacidad de resolución de problemas. Las demandas sociales –estándares cada vez más elevados, complejas estructuras curriculares, modelos de evaluación acordes con los estándares– generan continuamente nuevas expectativas en relación con la conducta de clase de los profesores, a la par que exigen mayores niveles de logro de los estudiantes que tienen a su cargo. Pero los profesores, si bien es verdad que apoyan la consecución de altos estándares tanto en su enseñanza como en los niveles de aprendizaje de sus alumnos, no es menos cierto que no siempre están preparados para desarrollar prácticas de enseñanza apropiadas a los niveles de exigencia referidos. Además, como la investigación ha puesto de manifiesto (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; Cohen, McLaughlin y Talbert, 1993; Burbank y Kauchak, 2003; Conway y Clark, 2003; Korthagen, 2008), muchos profesores aprenden a enseñar siguiendo modelos que no enfatizan la comprensión profunda de la materia, lo que significaría que habrían de saber más no solo sobre la materia que enseñan, sino también sobre cómo los estudiantes aprenden esas disciplinas.

Los profesores novatos buscan con ahínco la sabiduría de los expertos, escuchando sus conversaciones en las salas de profesores y siguiendo sus consejos cuando los tienen a mano «al otro lado de la puerta de la clase». Cuando no tienen respuestas claras a los problemas del aula o no encuentran modelos apropiados a su tarea docente, ven desafiado su sentido de competencia profesional y el optimismo poco realista con que acudieron a su primer encuentro con la realidad de la escuela y de la clase y comienzan a cuestionarse su elección de la enseñanza como carrera (Johnson y Kardos, 2002). Ellos ansían actividades de desarrollo profesional cuando eligen y adaptan el currículum, cuando planifican y desarrollan sus lecciones y cuando gestionan el control y las actividades de clase; piden a voces el apoyo colegial y la ayuda de mentores experimentados. Ellos tal vez acudan a la escuela sintiéndose competentes en la materia de enseñanza y en las habilidades de trabajo, pero parcos de conocimiento y de experiencia con los alumnos y con el currículum y con las rutinas de clase y con las estrategias de enseñanza y con el desarrollo del currículum y con la escuela...

De una u otra forma, los profesores principiantes deberán aprender a llevar a la práctica todo el conocimiento teórico previo que adquirieron durante su formación inicial, experimentarán todo un conglomerado de anomalías que encontrarán en ese proceso de desarrollo y, sobre todo, habrán de aprender a reconstruir el conocimiento previo a través de su propia experiencia, creando de esta manera conceptos mucho más coherentes sobre lo que para ellos significan la enseñanza, los estudiantes y la escuela. Es por ello por lo que el desarrollo profesional en esta etapa habría de estar mucho más centrado en el proceso de construcción del conocimiento didáctico y no preocuparse únicamente por dominar cuerpos ya construidos de conocimiento didáctico. En síntesis, deberán aprender a transformar el conocimiento de forma que faciliten a los alumnos la tarea de aprender.

4. Lo que un neófito necesita aprender para enseñar

Es indudable que los profesores principiantes acuden a la enseñanza provistos de una experiencia personal que transcurre desde su tiempo de estancia en la escuela en calidad de alumnos, hasta que obtienen la titulación exigida para desempeñar tareas docentes. A lo largo de este período se han formado una idea más o menos ideal de la enseñanza y de los alumnos y, con ello, han creado un sistema de creencias fundado en la ejemplaridad de profesores modelo y en una imagen de sí mismos como aprendices. Esta imagen es de gran importancia por cuanto los principiantes creen que los alumnos a los que enseñan aprenden desde cánones similares a los propios, usando los mismos o semejantes estilos de aprendizaje que ellos mismos utilizaron cuando fueron estudiantes. Y son unas imágenes poco modificables en tanto que utilizan lo que se les enseñó en las facultades de educación para confirmar sus propias creencias más que para alterarlas.

Porque parece ser que la visión que sobre el aprendizaje y la enseñanza se proporciona a los estudiantes de profesorado no es todo lo apropiada que cabría desear, esencialmente porque la información que se les suministra está desconectada de la realidad de las aulas; de esta forma, los novicios llegan a la enseñanza con un escaso y a veces inadecuado conocimiento de los alumnos y de los procedimientos que han de seguir en la clase. Comienzan entonces un aprendizaje de la práctica que les hace adquirir un conocimiento, que utilizan para reconstruir su propia imagen como profesores; se produce entonces un choque entre sus propias creencias y las de sus mentores, una disonancia que les lleva a modificar y dar nueva forma a sus sistemas de creencias. Y una vez adquieren una imagen de sí mismos como profesores, es cuando su interés se centra en el diseño de la instrucción, en las necesidades de los estudiantes y en cómo los alumnos aprenden.

Es entonces cuando los principiantes se preocupan por el aprendizaje de procedimientos nuevos no adquiridos durante su paso por la formación inicial, para lo que se sirven tanto de su propia experiencia de clase cuanto de las aportaciones de los profesores más experimentados que les sirven de mentores. Es esta una tarea cuya realización depende de la propia biografía de los profesores –su autoimagen, su disposición hacia el desarrollo personal y profesional y a reconocer que algunas de sus creencias son incorrectas–, de la calidad de la formación recibida –la cantidad y calidad de enseñanza práctica, la información que se les haya proporcionado sobre los procedimientos instructivos utilizables, etc.– y también de los contextos en los que desarrollen su tarea docente –los estudiantes, la calidad de los materiales disponibles, las relaciones colegiales y con las familias, el liderazgo...–.

Porque, durante décadas, los investigadores han venido proponiendo actuaciones centradas en la reforma del currículum (el modelo lineal de Tyler), en reformas didácticas (como la propuesta de Madeline Hunter), en la reforma de la evaluación o del currículum multicultural, porque se creía que los profesores atenderían mejor a las necesidades de sus alumnos, facilitándoles que alcanzaran más altos dominios en sus aprendizajes. Se trata, desde esta perspectiva, de que los profesores dispongan de un listado de técnicas o modelos generados por los investigadores, que aprenden en su formación inicial; y a lo largo de su carrera profesional (cada pocos años o a veces cada año) los docentes son sometidos al aprendizaje de nuevos estrategias o modelos.

A primera vista, esta riqueza de modelos podría considerarse como algo muy positivo, si no fuera porque este tipo de estrategias le son impuestas a los profesores desde fuera, porque son algo totalmente ajeno a la escuela y a la clase, algo extraño a las necesidades de las clases, de los niños y de los propios profesores, quienes quedan reducidos a meros ejecutores que raramente están seguros del problema o problemas que tal estrategia o modelo trata de resolver. De esta manera, los profesores, por un lado, detectan determinados dilemas en el aprendizaje y en la enseñanza, y, por el otro, desconectadas de los referidos dilemas, disponen de las estrategias de enseñanza que les han sido proporcionadas a través de cursos y talleres.

Porque lo usual es que los profesores asistan a talleres o cursos de uno o dos días de duración, desconectados de las realidades de las aulas y de los centros, sin un seguimiento de los efectos que se siguen de la aplicación de esas estrategias a unos contextos concretos. Mucho más: se encuentran solos ante las situaciones de la práctica, sin la pericia necesaria y sin el apoyo de colegas que les aporten alternativas y les sirvan de mentores en su aprendizaje profesional. Se supone así que la técnica, estrategia o modelo que cada docente aprende son inmediatamente llevados a la práctica, reconstruyendo todo el restante bagaje de dimensiones de su enseñanza; pero los profesores no pueden tener claro cómo deben hacer los reajustes necesarios, ya que cada dimensión está íntimamente relacionada con las demás. Por otra parte, se considera también que la nueva estrategia aprendida va a ser inmediatamente diseminada entre los colegas de su institución, lo que de ninguna forma ha resultado ser cierto.

Todo lo anterior nos debe llevar a destacar la necesidad de que el novicio incremente su capacidad de realizar cogniciones que le hagan más conocedor de lo que sabe y de lo que cree sobre los alumnos y la enseñanza y de cómo esas creencias van cambiando con la práctica. Ello le conducirá a un cada vez mayor y más profundo conocimiento de los estudiantes, reconstruyendo la imagen idealista con la que se incorporó a la enseñanza activa y sirviéndose de ello para reformular, como se ha dicho, su propia imagen como docente. Eso le lleva a la creación de una serie de rutinas que facilitan la instrucción y la gestión del aula, que se hace de esta manera más automatizada. Eso es, en fin, lo que hace que adquiera habilidades, competencias y destrezas que le permitan resolver con solvencia y fluidez los problemas del aula, creando repertorios aplicables a diferentes contextos en tiempos diferenciados.

De cualquier manera, todo profesor debería analizar el contexto de enseñanza y sus elementos componentes (personales y materiales), seleccionar determinados procedimientos y prácticas apropiados a ese contexto, ponerlos en ejecución y realizar un seguimiento continuo con vistas a la mejora. Todo ello a través de un ciclo de planificación, enseñanza, reflexión y aplicación del conocimiento a la práctica (Lucas, 1999). Durante la planificación, han de aprender a tomar decisiones fundadas en el conocimiento de los aprendices, de los contenidos y del contexto, anticipando posibles respuestas de los estudiantes y preparando los materiales y recursos adecuados; y ello en los diferentes niveles de concreción curricular, pero esencialmente en la planificación de la lección. Durante el desarrollo de la lección, deberán introducir los cambios oportunos y necesarios en lo planificado en función de las conductas de los alumnos, para lo que se requiere capacidad de observación y de reflexión-en-la-acción.

Durante su enseñanza, habrán de gestionar la clase, evitando situaciones de desorden que impidan o dificulten el desarrollo normal de la enseñanza, el aprendizaje activo, el trabajo individual y en equipo, la realización de proyectos, el trabajo cooperativo, la construcción y uso de materiales, etc. Deberán materializar la enseñanza, ejecutar lo planificado, lo que conlleva el uso de variadas estrategias –conferencia, interrogación, diálogo, demostración, práctica guiada, agrupamiento, simulación, trabajo independiente, experimento...–, y aplicar es-

trategias de evaluación, tanto del alumno como de su propia tarea docente (autoevaluación).

En función de todo ello, el profesor novato tendrá que poseer un conocimiento profundo de aquellos a quienes tiene que educar y enseñar; deberá saber, por tanto, cómo se desarrollan el niño y el adolescente en todos los dominios de su personalidad así como las características propias de cada nivel de edad; deberá entender las diferencias que tienen su base en aspectos culturales, familiares y sociales, y en aspectos propios de cada personalidad, como el nivel intelectivo o los estilos de aprendizaje; deberá saber de sus sistemas de creencias, de sus intereses y de sus expectativas, por cuanto en ellos habrá de fundamentar su tarea motivadora, y tendrá que aprender a identificar las necesidades de sus estudiantes, esencialmente las de aquellos menos capacitados.

Los profesores que se estrenan en la enseñanza deberán aprender a analizar la práctica propia y la ajena, lo que significa pensar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, de forma que se modifique la instrucción ante resultados defectuosos de aprendizaje, lo que significa ser capaces de reflexionar sobre sus acciones y valorar los efectos que de ellas se siguen, de forma que puedan refinar y mejorar continuamente su actividad instructiva. Y ello, no solo de forma individual sino colaborativamente, en una clase de reflexión colegiada, como miembros de verdaderas comunidades críticas reflexivas. Deben de aprender a utilizar en provecho propio las disonancias cognitivas que se produzcan en su trato con otros profesores experimentados, esencialmente sus mentores, y que se sirvan de ellas para confrontarse con sus creencias y con las imágenes previas que poseen sobre la enseñanza y los alumnos, reconociendo, en función de ello, la necesidad que tienen de reformularlas y ajustarlas.

Por otra parte, si los profesores novicios aspiran a encontrar nuevas formas de enseñanza, tendrán que aprender a buscar alternativas, tratando de conectar las ideas a través de los diferentes campos y de las situaciones diversas que se manifiestan en la vida diaria de las clases y los centros educativos. Es una clase de comprensión que les lleva a adquirir la capacidad de transformar el conocimiento de la materia en algo asequible a los estudiantes, de transformar el conocimiento *per se* en conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987), un conocimiento que permite a lo profesores hacer las ideas accesibles a los otros. Es la habilidad de saber en cada momento lo que los estudiantes conocen y creen sobre un tópico determinado y cómo es posible que las nuevas ideas prendan con fuerza en las mentes de los aprendices. Mediante el uso de protocolos de retroacción (Bambino, 2002) y de conversaciones colaborativas puede ayudarse a los profesores principiantes a encontrar soluciones novedosas a la diversidad de problemas del aula.

Otra importante necesidad que sienten los inexpertos se refiere a la posesión de un tipo de conocimiento basado en el análisis y la búsqueda de nuevas prácticas que les sirvan de alternativas sobre las que apoyar las elecciones que realicen a la hora de dar solución a los problemas de la enseñanza. Porque el profesor debe constantemente poner en práctica su buen juicio para elegir en cada mo-

mento el método o estrategia que conviene a cada caso particular, ya que no existe un único tipo de práctica que pueda ser considerada la mejor, sino que depende de cada situación y de las condiciones que rodean a esta; juicio para decidir qué materiales utilizar para diferentes propósitos y para determinar cómo aplicarlos a distintos contextos; juicio para discernir qué estrategias usar para alcanzar metas diversas; juicio para dilucidar qué medios utilizar en cada caso para evaluar a los alumnos; juicio para resolver qué adaptaciones conviene introducir en el currículum para atender adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Además, parece que existe una relación directa entre el dominio de un amplio abanico de técnicas por parte del profesor, por una parte, y el interés que se despierta en los estudiantes y el tiempo que estos invierten en el trabajo escolar, por otra; ello lleva a los alumnos a mostrarse animados al comienzo del curso escolar con los nuevos profesores y las nuevas materias, pero ese entusiasmo se debilita hasta el punto de que a mediados de curso han aprendido las rutinas de la enseñanza, ha crecido su nivel de frustración y han desarrollado sofisticadas estrategias para reducir al mínimo su esfuerzo. Es que los profesores, que siguen creyendo que varían constantemente sus estrategias de enseñanza, agotan su acervo y quedan parcos en medios que faciliten la diversificación de acciones. Porque la variedad no se encuentra en el avance a lo largo de las unidades que conforman el currículum, sino en los tratamientos que se aplican a los diferentes temas. Y es que tienen una imagen distorsionada de lo que es una buena enseñanza; la forma en que fueron ellos mismos enseñados y el aislamiento (Ávila, 2003) a que generalmente se ven sometidos les lleva a adquirir un limitado número de estrategias que son a todas luces insuficientes.

Los profesores principiantes necesitan sin duda un amplio repertorio de estrategias y técnicas de enseñanza que funcionen con los estudiantes a los que enseñan y en el contexto en que trabajan; necesitan estrategias para planificar, desarrollar y evaluar el currículum aplicado a un contexto diverso, un espacio escolar con alumnos claramente diferentes; no se trata de que dispongan de técnicas aplicables a todos lo estudiantes en todas las situaciones, sino de que adquieran constantemente nuevas destrezas, habilidades y competencias usando la investigación sistemática, asistiendo a cursos, seminarios y talleres, experimentando y reflexionando solos y, esencialmente, con otros compañeros; porque para ello necesitan la retroacción de sus colegas expertos, aprendiendo con ellos nuevas formas de trabajo, en un clima colegial que les permita comprender todas las posibilidades de cada estrategia o modelo. Debe crearse un sistema de apoyo en el marco de la comunidad escolar –una comunidad entendida como comunidad de aprendizaje– que invite constantemente a los profesores a revisar colaborativamente su trabajo y el de otros colegas.

La preparación inicial ha de ser contemplada como un primer paso en la adquisición de ese repertorio de estrategias de enseñanza. Habría que atender a los primeros años de ejercicio profesional de los profesores, asegurando el éxito de su tarea, centrando el desarrollo profesional en las necesidades reales que los noveles tienen para trabajar en clases compuestas por grupos diversos de alumnos,

de forma que sepan cómo realizar planificaciones a diferentes niveles de concreción curricular, cómo hacer que los alumnos cambien sin asperezas de una actividad a la siguiente, cómo integrar a los alumnos con discapacidades. Se necesitan programas de mentorización en colaboración con la universidad, de forma que se refuerce el aprender a enseñar, de manera que lleguen a entender que la retroacción sobre su enseñanza es artículo de primera necesidad, que la enseñanza ha de estar siempre en función del alumno y de sus necesidades, que necesitan recopilar tantos datos como sea posible y aprender a interpretarlos y a utilizarlos adecuadamente.

Lieberman y Wood (2002) han propuesto una serie de prácticas sociales que vienen a apoyar las nuevas formas de desarrollo profesional que apunta la investigación, una nueva forma basada en el hecho de que aquel debe tener lugar en comunidades de aprendizaje donde los profesores, además de adquirir conocimiento por los medios más diversos, también lo generan desde la práctica profesional, un conocimiento de la enseñanza que no solo es valioso para el profesor, sino que es compartido con otros profesores. En palabras de las autoras, «motivan a los profesores, hacen accesible el aprendizaje y construyen una comunidad profesional progresiva» (40). Las autoras se basan en dos premisas: a) que el desarrollo profesional debe partir del conocimiento previo de los profesores, porque ellos, desde su práctica en la clase, generan habilidades y conocimiento sobre la enseñanza y los estudiantes, y b) que el aprendizaje de los alumnos saldrá beneficiado si los profesores comparten con colegas y otras personas (inspectores, asesores, supervisores, mentores, etc.) sus ideas y estrategias, sometiendo a crítica tanto las propias como las ajenas. Además, los centros poseen características idiosincrásicas que conforman su propia cultura, una cultura que debe velar por el desarrollo profesional de su personal y proporcionar a los participantes un sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

Entre las características distintivas de estas prácticas sociales las autoras incluyen las siguientes: que todos los profesores sean considerados como contribuyentes potenciales valiosos; que los profesores se enseñen mutuamente; que compartan, discutan y critiquen su propio trabajo públicamente; que el aprender sobre la enseñanza sea responsabilidad de los propios docentes, en quienes debe recaer la creación y desarrollo de su propia agenda formativa, haciéndoles así igualmente responsables de la atención a las necesidades de los alumnos; que sitúen su aprendizaje en el marco de interrelaciones que se producen en la práctica, estimulando y apoyando a los que están en riesgo, admitiendo los errores y aprendiendo de ellos y valorando la crítica constructiva; que se proporcionen múltiples situaciones en las que los profesores puedan atender a las necesidades de colegas particulares, identificando e investigando juntos los problemas individuales; que reflexionen sobre su enseñanza desde la reflexión sobre el aprendizaje de sus estudiantes; que se promueva un liderazgo compartido (De Vicente, 2001); que adopten actitudes favorables a la indagación; que unan su propia identidad profesional a la de sus colegas, de forma que una enseñanza de calidad sea responsabilidad de todo el grupo y no de un individuo singular, y, finalmente, que los profesores se sientan miembros de comunidades de la

práctica, donde compartan lo que son, lo que hacen y cómo interpretan lo que hacen.

Más recientemente, se han estudiado los beneficios de las escuelas entendidas como comunidades de aprendizaje profesional (Bezzina y Testa, 2005) y su transformación en organizaciones de aprendizaje que permitan el nacimiento de un aprendiz capaz de desarrollar por sí mismo competencias de aprendizaje a lo largo de su vida, unas escuelas entendidas como *«organismos dinámicos, impredecibles y complejos»* (Coppieters, 2005); se ha investigado el impacto de las comunidades de aprendizaje profesional sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Vescio y otros, 2008); se han diseñado cursos para la experiencia profesional usando un marco de comunidades de aprendizaje (Sim, 2006) e investigado comunidades de la práctica a través de la asociación escuela-universidad (Sutherland y otros, 2005), cómo emerge el sentido de comunidad (Sumsion y Patterson, 2004) y el uso de ambientes de aprendizaje en modelos mezclados con entrenamiento cara-a-cara y e-learning (Williams y otros, 2007). Estudios en los que se ha puesto de manifiesto que el trabajo de los profesores implica un proceso de trabajo colectivo que promueve tanto el desarrollo profesional individual cuanto la eficiencia de los miembros del equipo (Grangeat y Gray, 2008).

5. Trabajos que facilitan la acción profesoral

Existe una incrementada presión sobre las instituciones educativas para formar profesores más basados en la competencia y más capacitados para responder a las demandas del mercado de trabajo (Baartman y otros, 2007). Se exige proporcionar a los estudiantes *«el conocimiento, las habilidades y las actitudes que les permitan reconocer y resolver problemas complejos en su dominio de estudio o trabajo futuro.»* (Hoogveld y otros, 2005). Se estiman claves, pues, la aplicación de conocimiento, la resolución de problemas y la búsqueda de respuestas en el uso de la experiencia y de la práctica, y la comprensión del profesor, más que como un transmisor de conocimiento, como un preparador («coach») y un diseñador de la instrucción, para lo que se juzga crucial el análisis de la competencia. Parece, sin embargo, que existe dificultad en encontrar una definición adecuada y consensuada de competencia. Si se revisan las definiciones que aparecen en los diferentes autores (por ejemplo, García y Pérez, 2008, pág. 6), aparecen en ellas términos diversos: conocimientos, habilidades, actitudes, atribuciones, aptitudes, hábitos, valores, motivaciones, destrezas, capacidades, dominio, «expertise», responsabilidad, valores, emociones, etc.). Huntly (2008) ha descubierto que los profesores principiantes creen que la competencia de la enseñanza requiere demostración, una base de conocimiento, gestión efectiva de la clase, comunicación personal con los implicados y conciencia de su papel como profesor. Este autor cita a Hager y Beckett (1995), quienes definían «competencia» como una relación entre las habilidades individuales y la ejecución satisfactoria de tareas apropiadas.

En España, Villar (2004) ha reunido veintidós capacidades agrupadas en cinco módulos para profesores de enseñanza secundaria y treinta acopladas en siete módulos para un programa de mejora de la docencia universitaria (Villar, 2004). El mismo autor ha presentado más recientemente veinte competencias para la formación del profesorado universitario (Alegre y Villar, 2006), y doce dirigidas a la formación de evaluadores (Villar y Alegre, 2006).

De cualquier forma, la difícil tarea de convertirse en profesor, con toda la carga afectiva que conlleva, con el enorme cúmulo de competencias que se deben dominar, con la amplia serie de cuestiones que plantea la socialización, necesita indudablemente de una esmerada atención, un exquisito cuidado a todo el proceso, para lo que es imprescindible disponer de los medios adecuados y suficientes; unos medios que ayuden a la reformulación de las creencias previas, diseñando para los docentes inexpertos contextos apropiados que respondan no solo a los imperativos morales y culturales que la educación de niños y jóvenes comporta, sino también al enorme desafío de convencerles de la importancia de un estudio continuado de la práctica y de la construcción de las mejores condiciones para el aprendizaje. Unos medios que les ayuden a identificar primero y dominar después la incertidumbre de la práctica; que les faciliten la adquisición de hábitos que les permitan desafiar los modos típicos de aprendizaje; que les permitan confrontar el *statu quo* y las asunciones que se dan por supuesto sobre su propia identidad profesional, su «yo como profesor» (Medina, 2001) y sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Se atenderá en este tercer apartado a tres ámbitos relacionados con los dominios de profesores expertos: la revisión continuada de la práctica, la reflexión y la colaboración; todo ello enmarcado en dos constructos que faciliten la puesta en práctica de los medios disponibles: espacio y tiempo. Porque podríamos citar una amplia variedad de razones para mejorar la educación; mencionaremos al menos las acuciantes demandas de una economía en continuo cambio; las exigencias políticas de los gobiernos requiriendo personas con más alta preparación, sobre todo en materias técnicas que pueden realizar aportaciones valiosas a la defensa de los países y al bienestar de los ciudadanos, y la necesidad que tienen los habitantes de los estados democráticos de buena y abundante información. Los trabajos requieren, por otra parte, el uso cada día más frecuente de habilidades de muy distinta entidad; parece ser que la mayor parte de las nuevas ocupaciones requiere habilidades que solamente posee una pequeña proporción de trabajadores.

Vivimos en una era en la que prima el conocimiento. El valor de mercado estima más el diseño que el propio producto; el verdadero valor no está, como ocurría en otros tiempos, en los instrumentos de trabajo, sino que estos son secundarios en relación con el proceso creativo de los trabajadores que son, en realidad, los medios de producción. Por eso Layer (2004) reclama la adecuación de la enseñanza universitaria al mundo laboral y Semeijn y otros (2005) responsabilizan a la universidad de la preparación de estudiantes para su incorporación al mercado de trabajo. La economía actual depende esencialmente del intelecto y de la aplicación de ideas. Los instrumentos del trabajador moderno

están referidos a la información o relacionados con ella y se pueden encontrar en lugares comunes pero también en los hogares de los propios trabajadores (los ordenadores y las redes telemáticas). El valor real que esos instrumentos aportan al mundo del trabajo (empresas, servicios...) se encuentra en el conocimiento que poseen y en su creatividad, en su capacidad de emplear el pensamiento crítico y divergente. Pero no es el conocimiento *per se*, sino su dinámica, su naturaleza cambiante lo que lo hace verdaderamente valioso. Como afirma Thornburg (2002) en referencia a los gremios de la Edad Media y a los trabajadores de la era industrial, *«el poder ha cambiado en las manos de los empleados. El trabajo ya no es intercambiable y la gente ya no puede ser tratada como eslabones en una máquina industrial»* (32).

Y si el mundo laboral está cambiando aceleradamente, no es extraño que la sociedad reclame una educación diferente, por cuanto se exigen al trabajador otras habilidades, competencias y destrezas y un más amplio y diferenciado conocimiento. El sentido de los conceptos «espacio» y «tiempo» debe ser entendido ahora de manera radicalmente diferente, en tanto que espacios y tiempos educativos (De Vicente, 1998a). La enseñanza se produce en un aquí y un ahora; lugar y tiempo acomodados a las exigencias de esta nueva clase de trabajadores, a quienes se les reclama habilidad para descubrir significados y comprender modelos, habilidad para resolver problemas en el marco de un sistema complejo con elementos interrelacionados, habilidad para predecir el comportamiento de sistemas complejos y para experimentar, habilidad para trabajar en equipos capaces de tratar con múltiples disciplinas simultáneamente y de descubrir nuevas vías de resolución de problemas.

Frente a la concepción de los tradicionales modelos de enseñanza centrados en un edificio escolar abierto solo algunas horas al día durante unos meses del año, aparece la enseñanza a través de medios informáticos que proporcionan información en todo lugar y tiempo. La tecnología se nos presenta así más capaz de atender en el futuro las necesidades de esta nueva era. Los ordenadores personales permiten a los estudiantes comenzar y detener sus actividades en cualquier momento y en el lugar en el que entonces se encuentren; el mecanismo es tan fácil como colocar un marcador en un libro cuya lectura interrumpimos. Todo ello representa un desafío impresionante para la nueva escuela, un desafío que va a ser más humano que tecnológico, pero que obligará a adaptarse a los nuevos currículos y a novedosos métodos de enseñanza, obligará a examinar asunciones que durante mucho tiempo han permanecido inalterables, obligará a cambiar las creencias y actitudes a los padres, a los administradores, a los propios estudiantes, a los claustros de profesores y, sobre todo, a los docentes y a los formadores de profesores. Habrá que caminar desde la tradicional actitud de enseñar alguna materia a algunos estudiantes en un lugar determinado y en un tiempo igualmente definido a la creación de ámbitos que permitan a todos los alumnos aprender cualquier cosa en cualquier lugar y cualquier tiempo.

En primer lugar, pues, se necesitan instrumentos que ayuden a los profesores a una continua *revisión de la práctica*, de manera que dispongan en todo momento de la retroacción necesaria sobre su propia actuación y sobre los efectos

que de ella se siguen. Porque la evaluación es el verdadero motor del cambio, es un agente primordial (podríamos afirmar que crítico) en cualquier movimiento de reforma de la enseñanza; es –como hemos dicho en otro lugar (De Vicente, 1996)– como la rueda que pone en movimiento toda la maquinaria de la mejora del profesor, de la clase y de la escuela. Aunque, para que los docentes cambien, hay que proporcionarles ocasiones –espacios y tiempos– que les permitan modelar prácticas apropiadas y los mejores procedimientos e instrumentos que les permitan aprender a desarrollar con eficacia el ejercicio de su profesión (l'Anson y otros, 2003), que les ayuden a construir y reconstruir en un proceso continuado su conocimiento profesional, el conocimiento profesional que le es idiosincrásico, pero que constantemente se encuentra sometido a modificaciones. Unos recursos efectivos ayudarán sin duda a mejorar las prácticas, lo que conllevará mejores logros para los estudiantes, que es en realidad la finalidad esencial de todo el entramado educativo; por ejemplo, Chitpin y otros (2008) han ideado un modelo reflexivo autodirigido, el «Objetive Knowledge Growth Framework (OKGF)» que contribuye al desarrollo profesional de los profesores pre-servicio. Y todo ello entendido como algo que no tiene lugar en un acto instantáneo, como un acontecimiento aislado, sino como un verdadero continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional.

En segundo lugar, la *reflexión* proveerá al profesor principiante de un arma con un poderío extraordinario (Posthlom, 2008) por cuanto en ella y desde ella se producen los procesos cognitivos (Lee, 2005) que permiten analizar la práctica propia y la de otros, lo cual le facultará para hacer explícitas sus teorías personales acerca de la enseñanza y de los estudiantes, su conocimiento tácito y su sistema de creencias, mediante los cuales problematiza y da sentido de su práctica; le permite conocer cuáles son los motores que propulsan sus acciones y las decisiones que toma, y ayuda al profesor a establecer su identidad (Walkington, 2005). Pero, si bien la reflexión es un proceso cognitivo mediante el que se nos revela nuestra propia experiencia, si bien es una llamada a nuestra experiencia pretérita, un retroceso en el tiempo, también se revela como una conexión con el futuro. «*La reflexión* –como hemos dicho en otro lugar (De Vicente, 2000b, 934)– *nos descubre todo un mundo de relaciones entre los diferentes aspectos de nuestra propia experiencia vivida, pero también las experiencias pasadas, al conectarse con las nuevas informaciones que se reciben desde la situación presente, son reconsideradas; y ello nos permite extraer conclusiones del pasado y desarrollar nuevas ideas y concepciones para aplicarlos a nuestras actividades futuras*».

Finalmente, la *colegialidad* –formación del profesor basada en la escuela, escuelas de desarrollo profesional y otros modelos de práctica colaborativa (Dam y Blom, 2006; Davies y Dunnill, 2008; Castle y otros, 2006; Klieger y Oster-Levinz, 2008)–, que permitirá la reflexión colaborativa, que posibilitará que los profesores hablen entre sí acerca de sus prácticas, que les facultará para que se observen unos a otros y analicen y discutan después sus actuaciones en sesiones de «coaching» o en diálogos profesionales, lo que les habilitará para que conjuntamente planifiquen, diseñen, evalúen, innoven e investiguen y preparen materiales de enseñanza y para que se enseñen mutuamente la práctica docente. Se

acabará así con las estructuras típicas de la escuela actual, caracterizada por un modelo burocrático de organización, en el que sobresale el aislamiento, la soledad, la reserva, la autosuficiencia y la inmediatez de las acciones profesorales, *«todas las condiciones organizativas, en fin, que la misantropía celular tiende a promover»* (De Vicente, 1998b, 258). Y no se trata de acciones aisladas, sino de la creación de una verdadera cultura de colaboración (Kre i y Grmek, 2008) capaz de acoger innovaciones poderosas, nuevos roles para el profesorado, más autonomía y responsabilidad y una mayor descentralización de la toma de decisiones. Y todo ello en las dos formas que señalara Shulman (1989): el «colegio visible», con relaciones cara a cara a través de la mentorización, el «coaching», las carpetas, la modelación, el análisis de casos..., y el «colegio invisible», que traspasa los muros de la escuela difundiendo experiencias y casos para la reflexión, comentarios escritos de profesores y redes conformadas por los modernos medios de comunicación y las nuevas tecnologías que potencian el crecimiento profesional de los mentores, los formadores de profesores, los especialistas en educación y, muy especialmente, los profesores, esencialmente los principiantes.

Los constructos anteriores deben ser pensados, indudablemente, no de forma aislada e independiente, sino desde la íntima relación que entre sí guardan, y desde su conexión también con otros términos con los que en ocasiones incluso existen solapamientos difíciles de explicar desde nuestro actual conocimiento. Se trata del conocimiento y las creencias de los profesores y las rutinas y la intuición, pues tres formas de comportamiento demuestran los profesores: acciones rutinarias, acciones reflexionadas y percepciones instantáneas adquiridas sin el concurso del razonamiento; todas ellas coligadas en el marco imprescindible de la colaboración, en una simbiosis que en otro lugar hemos analizado (De Vicente, 2000b). Y todo ello, tomando en consideración los tres tipos de conocimiento –conocimiento «para la práctica» (formal), «en la práctica» (personal) y «de la práctica» (investigado)– y las tres clases de reflexión –«sobre la práctica», «en la práctica» y «para la práctica»–.

Para atender adecuadamente a estos ámbitos, se han ideado instrumentos, técnicas o estrategias, algunos de los cuales se van a recoger a continuación, colgándolos –como uvas de un pequeño racimo– del tronco común de la conversación. La *conversación* está dirigida directamente a la reflexión sobre aspectos tales como la enseñanza, el profesor o los estudiantes. Conversar sobre aspectos relacionados con la enseñanza es colaborar entre dos o más personas –profesores, mentores, supervisores…– para promover la reflexión, entendida, no como una conducta o habilidad adquirida, sino más bien como una actitud, como algo que nos permite llegar a ser indagadores, situarnos en medio de la práctica para hablar sobre posibilidades, sobre cuestiones problemáticas y no sobre certezas; se trata de volver sobre lo actuado para, desde el recelo y el escepticismo del indagador curioso, comprender nuestras acciones de una manera más profunda (Penlington, 2008).

Si las conversaciones entre mentor y principiante (Strong y Baron, 2004), entre expertos y principiantes, entre colegas en general, son grabadas y transcritas, pueden ser sometidas a un análisis profundo y sosegado y, desde ellas, dar for-

ma a todas las evidencias acumuladas, refinando el lenguaje, de forma que otras palabras sustituyan a las primigenias para expresar más adecuadamente los significados que en la conversación oral pretendieron ser desvelados. Como sostienen Russell y Munby (1993), nuestras palabras son realmente «ilustraciones de nosotros mismos y de nuestras comprensiones», ilustraciones que, por otra parte, están en continuo desarrollo.

A través de las conversaciones (discusiones, diálogos profesionales), se pueden poner de manifiesto, por ejemplo, formas diferentes de comprender la materia, una dimensión de la enseñanza patentizada de nuevo en el «paradigma ausente» de Shulman (1986). Y es un tema de una importancia crítica, porque los profesores principiantes es seguro que acceden a la profesión de la enseñanza con un cierto grado de conocimiento de la materia que han de enseñar, con un cierto grado de pericia y domino de esa materia, pero es muy probable que no dispongan de la competencia necesaria para transformar esa materia en algo fácilmente asequible a los estudiantes.

El uso, por otra parte, de modelos basados en la conversación para aprender a enseñar implica el incondicional apoyo del contexto social que permita a los expertos «hacer oír su voz» de expertos en la enseñanza o en áreas específicas de ella; porque, como sostiene Freire (1979), la educación incluye acciones que van más allá de la simple dimensión física de la instrucción. La conversación debe ser algo más que un diálogo sobre un tópico determinado, debe ser un verdadero intercambio de ideas que ayuden a comprender los relatos comunes sobre cómo se aprende a enseñar; debe ser una fuerza que arranque de nuestro subconsciente el conocimiento que poseemos de forma tácita, elevándolo, articulándolo y conectándolo con el previamente adquirido.

Estas conversaciones toman la forma de supervisión de compañeros, diálogos reflexivos y «coaching» (entrenamiento o preparación), término este último que abarca variadas modalidades: coaching técnico, de equipo, de compañeros (peer coaching), coaching de colegas recíproco (Zwart y otros, 2008), colegial, cognitivo, desafiante..., centrándose los primeros en las innovaciones del currículum y de la instrucción y dirigiéndose el colegial y el cognitivo a mejorar las prácticas existentes (Showers y Joyce, 1996). El entrenamiento de colegas es el proceso mediante el cual equipos de profesores se ayudan mutuamente con el fin de crecer profesionalmente; así, los profesores aprenden los fundamentos teóricos de una habilidad, observan su aplicación en una demostración y terminan practicándola y recibiendo retroacción; su esencia está en el trabajo conjunto para introducir alguna mejora en las clases. Tiene la virtud de promover el compañerismo, proporcionar retroacción, incitar al análisis de la práctica y ayudar en la adaptación de modelos de enseñanza a situaciones particulares.

En ningún caso debe entenderse como una actividad evaluadora y debe implicar a los que voluntariamente acepten participar y se comprometan a aceptar el cambio decidido por el grupo. En la relación entre colegas, cuando una pareja de profesores se observa mutuamente, el que enseña es el preparador y el que observa es el aprendiz; además, no debe darse retroacción, por cuanto con

su uso la actividad colaborativa, esencial en esta estrategia formativa, termina por desintegrarse. A través del coaching de compañeros, *«los profesores aprenden unos de otros durante la planificación de la instrucción, el desarrollo de materiales de apoyo, la observación mutua del trabajo con los estudiantes y el pensamiento conjunto acerca del impacto de su conducta sobre el aprendizaje de los estudiantes.»* (Showers y Joyce, 1996, 15).

El desarrollo de las conversaciones o diálogos puede realizarse con el apoyo de algunos instrumentos, entre los que destacamos, en primer lugar, la *observación*, directa o a través de grabaciones. Sigue siendo habitual que el profesor se encuentre sometido a un aislamiento que le incrusta en una actitud individualista, lo que le permite, en la mayor parte de los casos, mantener determinadas prácticas que le son confortables, sin tener que justificar su uso en relación con el aprendizaje de los alumnos. La investigación, en cambio, está preconizando la utilización de culturas de colegialidad que lleven a los centros y profesores a asumir como habitual la mejora continuada de la enseñanza y de su propio crecimiento profesional; un ambiente de colaboración que ha de manifestarse en las acciones de clase, en los comentarios analíticos sobre ellas, en oportunidades de actuación conjunta entre colegas –planificando, evaluando, innovando, construyendo materiales de enseñanza– y en la observación mutua entre profesores (Schuck y otros, 2008). Para ello, los docentes noveles deberían disponer de tiempos y oportunidades para ser observados por expertos y para que, a su vez, observen a estos durante sus acciones de enseñanza; ello les conduciría a una más rápida adquisición de la pericia propia del experto y una socialización más adecuada en las culturas colaborativas y de mejora continua, tanto como personas individuales cuanto como miembros de instituciones de enseñanza.

Porque es indiscutible que muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje –y desde luego los planes y conductas de los profesores– pueden ser observados y sometidos posteriormente a discusión, aunque debe determinarse con pulcritud qué se debe observar en cada momento, cuál es el propósito de la observación y cómo se incardina en los planes anuales de mejora individual y de la institución, cómo la observación se llevará a cabo y qué datos interesa en cada caso recoger. A este respecto, Glickman (2002) apunta cuatro maneras de centrar la observación: a) un marco bien desarrollado para la enseñanza, que recoja todos sus dominios, a saber, la planificación y el desarrollo del currículum, el ambiente de clase y el propio desarrollo profesional del docente; b) cuestionarios abiertos referidos a metas específicas de aprendizaje y a las características de las clases; c) el trabajo de los estudiantes a través de portfolios o carpetas, presentaciones, demostraciones o exhibiciones de trabajos, y d) los resultados del aprendizaje de los estudiantes en relación con los estándares fijados.

Es, sin embargo, importante reseñar la advertencia que hacían Sahakian y Stockton (1996) de que la observación no deberá nunca llegar a ser sinónimo de evaluación ni convertirse en una «lección-modelo» que se tiene preparada para *«el día de la observación»*, de forma que en una lección singular se incluyan todos y cada uno de los pasos del modelo. Porque un proceso de este tipo de poco serviría a la posterior conversación abierta que se pretende. Los autores

proponen que se atienda a las necesidades de los aprendices inexpertos, a saber, que se les considere como profesionales, que se les proporcionen oportunidades para el crecimiento profesional en ambientes no amenazantes, que se les haga responsables primarios del análisis del currículum, que se les haga sentir confortables con el cambio y que experimenten la camaradería y el compañerismo. De cualquier manera, pueden recogerse acontecimientos de clase, interacciones de profesor y estudiantes y de estos entre sí, registros del «tiempo en tarea» (tiempo real de trabajo) de los alumnos, usos del espacio, colecciones de trabajos de los estudiantes, etcétera.

El uso de *grabaciones* en audio y vídeo (Borko y otros, 2008) constituye un procedimiento de observación especial que sirve de apoyo a una conversación, por cuanto reproduce fielmente las actuaciones profesorales. Cualquier profesor puede grabar una sesión de su enseñanza y mostrar, además, ejemplos del trabajo de sus alumnos en un vídeo, que puede después ser repuesto y analizado por colegas en sesiones de seminario. Puede incluso grabarse la impartición de un mismo tópico por todos los profesores del mismo equipo y poner después en común sus experiencias, analizando alternativas a las estrategias utilizadas y a los problemas resueltos. De esta forma, los profesores experimentan la lección desde el punto de vista de los alumnos. El vídeo permite volver atrás las imágenes para considerar acontecimientos interesantes de la lección y reflexionar individual o colectivamente sobre su significado.

Las grabaciones en vídeo proporcionan además una posibilidad única de examinar otras clases, compartiendo entre colegas lo que ocurre en ellas, los materiales que se utilizan, los recursos, los equipamientos y, sobre todo, las ideas, los pensamientos, los intereses y también las desilusiones, los errores y los desengaños. Esencialmente los neófitos disponen así de un instrumento que les permite someter a discusión con otros profesores más expertos sus propias dificultades, lo que les puede servir de motivación –al comprobar que los mismos problemas, iguales dificultades, semejantes dudas se presentan a otros colegas cargados de experiencia– y de aprendizaje –cuando pueden comprobar la manera en que los veteranos encontraron soluciones–.

Una segunda estrategia en la que apoyar las conversaciones que conducen a la reflexión y la colaboración es el llamado *«portfolio» o carpeta*, un instrumento que capta de forma clara las complejidades de la práctica profesional y que no solo puede emplearse para evaluar (y autoevaluar) la calidad de la enseñanza, sino que proporciona la oportunidad de someter a reflexión individual y colegiada las acciones docentes, basándose en episodios documentados de enseñanza (Wray, 2007). Una carpeta es una colección de evidencias sobre la práctica del profesor y puede incluir información muy variada: guías o programaciones de clase, tareas propuestas a y realizadas por los estudiantes, viñetas narrativas, grabaciones de audio y vídeo, evaluaciones de colegas, supervisores o evaluadores externos, etcétera.

Una carpeta puede crearse para que los principiantes demuestren sus logros cuando aprenden a enseñar y los expertos su excelencia, pero su meta es ayudar

a los profesores a diseñar (o rediseñar) los currículos y a organizar (o reorganizar) sus estrategias y métodos de enseñanza de acuerdo con sus observaciones y sus reflexiones. Para ello, los profesores han de ser observadores y autocríticos, estar dispuestos a la colaboración, capacitados para reconocer sus errores y para detectar los problemas del aula, plantear hipótesis y encontrar respuestas objetivas. La carpeta es la base para que se pongan en práctica actividades en colaboración (Xu, 2003) a través de conversaciones críticas con mentores y colegas durante los procesos formativos, esencialmente en la etapa de inducción; facilita la fijación de algunos estándares o metas referidos a lo que los nuevos profesores deben conocer y saber hacer; reúne, como se ha dicho, un cuerpo de evidencias sobre la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los alumnos y acumula reflexiones acerca de lo que se va aprendiendo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la escuela actual ofrece escasas oportunidades para poner en marcha carpetas docentes, es indudable su valor en la creación de hábitos mentales que ayudan a los principiantes a definir lo que puede ser una buena práctica, incuestionable su potencialidad para apoyar la reflexión de los docentes sobre su propia enseñanza y sobre los aprendizajes de los alumnos y evidente valor para la creación de nuevas estrategias que mejoren las prácticas que los profesores proponen a sus estudiantes.

Finalmente, el estudio de caso. Aprender a enseñar implica la adquisición de «sabiduría de la práctica», es decir, que los profesores deben pensar seriamente acerca de cómo realizar las tareas de enseñanza, en situaciones en las que domina la inmediatez, la impredecibilidad, la simultaneidad, la unicidad y la complejidad; deben, pues, desarrollar un «conocimiento del caso» de los acontecimientos del aula. Porque son los profesores quienes han de dar significado a esos acontecimientos, cuestionarlos continuamente y extraer de todo ello nuevas comprensiones, nuevas maneras de entenderlos. Y pueden conseguir ese objetivo desde su participación en conversaciones narrativas montadas alrededor de esos casos de enseñanza.

El estudio de caso provee a los docentes de oportunidades para reflexionar sobre sus preconcepciones, desarrollando nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje. El estudio de caso les permite reconstruir su conocimiento y su transformación en materia para los alumnos, aprendiendo a bregar con las contingencias que le acompañan: el tiempo, los espacios, los recursos y la voluntad y disposición de los estudiantes para esforzarse en el aprendizaje. Es esta una de las muchas vías para que el estudiante se dé cuenta de la complejidad de la tarea de enseñar y de la dificultad que entraña desarrollar el conocimiento experiencial necesario para enseñar. De cualquier manera, los estudios de caso constituyen un excelente instrumento para compeler a los profesores principiantes a que aprendan a trajinar en el complejo mundo de la enseñanza, donde han de resolver los complicados problemas de la práctica, y a asimilar las maneras en que los expertos resuelven los problemas; y también a vencer la resistencia al cambio en principiantes y expertos (Akmal y Millar, 2003).

Mención particular merece en este momento, por un lado, el «relato de casos», un modelo que mezcla el estudio de caso convencional con el método na-

rrativo, con las historias o relatos de la experiencia. Los profesores escriben breves relatos extraídos de su propia experiencia que leen luego en voz alta y discuten con sus colegas; por otra parte, el que puede llamarse «estudio de caso virtual», una situación virtual representativa del mundo de la práctica (Hsu, 2004). Son casos tomados de la experiencia particular de los profesores, grabados en vídeo, repuestos después ante un grupo de colegas y sometidos a un diálogo reflexivo, es decir, un diálogo estimulado por experiencias del mundo virtual que se comparte con otros compañeros.

En último término, conviene siquiera mencionar otras estrategias, como los relatos (Craig, 2007) y las historias de vida, los diarios y los mapas de conceptos (Novak y Cañas, 2006. Rev. 2008) usados estos como narrativas visuales que impulsan la reflexión y la generación de conocimiento práctico; la relevancia de la colaboración entre instituciones, esencialmente de la escuela con la universidad (destacando ejemplos como las escuelas de desarrollo profesional), y la creación de redes mediante el uso de las nuevas tecnologías (internet, intranet, fax, etc.) (Angelides y otros, 2007). Finalmente, mencionamos los talleres (Bullough Jr., 2003) y el modelo de escenario (ATEE-RDC19, 2003). Y, desde luego, es obligado destacar la importancia que reviste la figura del mentor, una persona experta o habilidosa que sirve como modelo, enseñando, patrocinando, estimulando, asesorando e informando a otra menos habilidosa o experta para promover en ella su desarrollo personal y/o profesional, en una relación progresiva y de asistencia. Una persona que ayuda a la socialización de los profesores noveles, incitándoles a construir o formar parte de culturas colaborativas y a habituarse a prácticas reflexivas.

6. La cultura profesional como crisol de poderosas aleaciones

El aprendizaje profesional no se agota en la puerta de la clase ni en el profesor individual; ni siquiera en el profesor trabajando en equipos docentes. Los profesores principiantes han de enfrentarse además con el sistema social y político de la institución y han de atender a las normas, actitudes, valores, intereses y creencias que conforman la cultura del centro. Deben hacer frente a ellas en su incorporación al claustro de profesores y deben aprender a maniobrar en ese entorno a veces difícil, en ocasiones incluso hostil. Los novicios se quejan del aislamiento a que se ven sometidos y expresan un intenso deseo de ser aceptados no solo por los estudiantes, sino por las familias, los administradores, los supervisores y el resto de profesorado. Grosser y Lombard (2008), refiriéndose al desarrollo de habilidades cognitivas, han denunciado el énfasis que se sitúa en la naturaleza individualista y universal de algunos modelos, descuidando el contexto cultural en el desarrollo. Encontrar un lugar en la cultura de la institución educativa y establecer redes de relaciones profesionales es para ellos un verdadero desafío.

Hay, sin embargo, que considerar seriamente que cualquier reforma en la formación del profesorado requiere la reforma de la institución, sin la que aquella se hace imposible de llevar a cabo. Y eso porque los principiantes necesitan que se les proporcione lugares en los que comiencen a explorar sus habilidades, bajo el ojo avizor de los expertos; y han de encontrar apoyo para desarrollar luego esas habilidades. Porque tienen el problema de tener que casar lo aprendido en los programas formativos con las prácticas de campo. Como la literatura especializada ha puesto de manifiesto, si queremos que los profesores noveles aprendan a enseñar reflexiva y colaborativamente debemos proporcionarles ambientes desafiantes en los que encuentren motivación y apoyo. A ello hay que añadir la importancia que tiene el hecho de que adquieran la competencia multicultural apropiada para bregar con los conflictos y dificultades que encontrarán en la gestión de clases con diferentes antecedentes culturales (Weinstein y otros, 2004).

El problema del desarrollo profesional de los profesores neófitos se hace así mucho más complejo y en él juega un papel de primer orden la cultura escolar, unos contextos escolares en los que los profesores principiantes encuentren las mejores prácticas para imitar, a la par que visiones compartidas sobre el significado del desarrollo profesional; una verdadera comunidad educativa; una comunidad de aprendizaje retadora, desafiante, sugestiva...; una comunidad capaz de vencer el individualismo y de promover acciones reflexivas tanto a nivel individual como colectivo. Se trata, en definitiva de promover contextos para repensar y reinventar las escuelas con el fin de promover las mejores prácticas; contextos que contribuyan a facilitar la entrada en el campo de la enseñanza de los profesores noveles; contextos, en fin, capaces de proporcionar crecimiento continuado a los docentes, a partir de su inducción a la práctica profesional. Se trata de crear ambientes que promuevan cambios desde dentro, cambios en la relación entre los individuos y el ambiente que les rodea, cruciales para el desarrollo (Grosser y Lombard, 2008), ambientes que proporcionen oportunidades para participar en ese cambio y aprender cómo las condiciones sociales de los centros educativos influyen en el desarrollo profesional de los profesores y en su práctica.

Un profesor principiante puede encontrar ambientes escolares de diferente estructura. Unos vendrán determinados por una abundancia de profesores experimentados que tienen bien establecida una cultura escolar y que se opondrán férreamente a introducir cambios que amenacen lo que tanto tiempo les costó crear. Aquí, los modos y normas están determinados por los miembros veteranos de la comunidad educativa, como lo están los modelos de trabajo y las interacciones colegiales. Son lugares poco propicios a estimular a los principiantes en su inmersión en esa comunidad. En otras ocasiones, por el contrario, la cultura estará dominada por jóvenes sin experiencia aunque con un alto idealismo. Son lugares en los que abunda la energía y el compromiso, pero falta la guía profesional que ayude a los principiantes a aprender a enseñar. Finalmente, existen otros modelos de contexto estimulantes del intercambio profesional y del apoyo continuado, en donde los noveles encuentran colegas expertos que entien-

den y practican el mentorazgo profesional porque saben, además, que ellos mismos se benefician de esta relación de ayuda, mentores que buscan tiempo para observar y ofrecer asesoramiento a los recién incorporados a la profesión, colegas que se reúnen en equipos de trabajo para ayudar a resolver problemas de la práctica.

Se trata de dar relevancia al hecho de que los profesores principiantes no sólo tienen que aprender a desarrollar su labor docente con un grupo de estudiantes entre las paredes de la sala de clase, sino que también han de aprender a ser miembros de una comunidad, miembros de una organización en la que tienen que socializarse. La investigación ha dejado patente la efectividad de las experiencias basadas en la comunidad, pues son una forma poderosa de enseñar a los profesores principiantes acerca de otras culturas (Cooper, 2007). Y esta socialización organizativa constituye una tarea tan esencial como puede ser la enseñanza de clase. Si los profesores principiantes no llegan a comprender la vida organizativa de la escuela, estarán mal equipados para desenvolverse en el ámbito comunitario al que se incorporan, para enfrentarse a las dificultades y problemas que a nivel de institución van a encontrar, para desarrollar tácticas políticas tan relevantes muchas veces como las estrategias de enseñanza y que le son necesarias para enfrentarse a las presiones derivadas en gran parte de la organización burocrática de las escuelas.

Hay que entender la socialización profesional de los principiantes como un proceso interactivo entre los nuevos profesores y el contexto, porque aquellos se ven claramente influenciados por este, pero, al mismo tiempo, los docentes afectan y a veces incluso determinan la estructura en la que son socializados. Porque parece que el éxito académico se alcanza más fácilmente cuando las prácticas de enseñanza se construyen sobre los valores culturales, además de sobre las conductas que aportan los estudiantes de minorías (Tyler y otros, 2006). Por tanto, hemos de atender con esmero y prontitud al proceso de socialización organizativa, a la interacción significativa entre los nuevos profesores y las escuelas consideradas como organizaciones. Debemos interesarnos profundamente por el carácter de estas interacciones y por cómo afectan a las acciones, al conocimiento y a los sistemas de creencias de los profesores principiantes, asumiendo que el proceso de inducción a la práctica viene determinado en gran medida por los contextos organizativos y los intercambios que en ellos se producen.

BIBLIOGRAFÍA

AKMAL, T. y MILLER, D. (2003): Overcoming resistance to change: a case study of revision and renewal in a US secondary education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education, 19*, 409-420.

ALEGRE, O. M. y VILLAR, L. M. (2006): *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Archidona (Málaga): Aljibe.

ANGELIDES, P.; STYLIANOU, T. y LEIGH, J. (2007): The efficacy of collaboration networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education, 30* (2), 135-149.

ATEE-RCD (2003): Reflections on trends in teacher education in Europe using the scenario perspective. *European Journal of Teacher Education, 26* (1), 137-142.

ÁVILA, J. (2003): Trained for Isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching, 29*, (3), 197-217.

AWAYA, A.; MCEWAN, H.; HEYLER, D.; LINSKY, S.; LUM, D. y WAKUKAWA, P. (2003): Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education, 19*, 45-56.

BAARTMAN, L. K. J.; BASTIAENS, T. J.; KIRSCHNER, P. A. y VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2007): Teachers' opinions on quality criteria for Competency Assessment Programs. *Teaching and Teacher Education, 23*, 857-867.

BAMBINO, D. (2002): Critical friends. *Educational Leadership, 59* (6), 25-27.

BECK, C. y KOSNIK, C. (2002): Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education, 53* (1), 6-19.

BERRY, B. (2001): No shortcuts to preparing good teachers. *Educational Leadership, 58* (8), 32-36.

BEZZINA, C. y TESTA, S. (2005): Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta. *European Journal of Teacher Education, 28* (2), 141-150.

BORKO, H.; JACOBS, J.; EITELJORG, E. y PITTMAN, M. E. (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*, 417-136.

BULLOUGH, JR., R. V. y KRIDEL, C. (2003): Workshops, in-service teacher education, and the Eight-Year Study. *Teaching and Teacher Education, 19*, 665-679.

BULLOUGH, JR., R. V. y DRAPER, R. J. (2004): Making sense of a failed triad: mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education, 55* (5), 407-420.

BURBANK, M. D. y KAUCHAK, D. (2003): An alternative model for professional development investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education, 19*, 499-514.

CASTLE, S.; FOX, R. K. y SOUDER, K. (2006): Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teaching Education, 57* (1), 65-80.

CHITPIN, S.; SIMON, M. y GALIPEAU, J. (2008): Pre-service teachers' use of the objective knowledge framework, for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education, 24*, 2049-2058.

COHEN, D. K.; MCLAUGHLIN, M. W. y TALBERT, J. E. (1993): *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey–Bass.

CONWAY, P. F. y CLARK, C. M. (2003): The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education, 19*, 465-482.

COOPER, J. E. (2007): Strengthening the case for community-based learning in teacher education. *Journal of Teacher Education, 58* (3), 245-255.

COPPIETERS, P. (2005): Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education, 28* (2), 129-139.

CRAIG, C. J. (2007): Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education, 23*, 173-188.

DARLING-HAMMOND, L. y MCLAUGHLIN, M. W. (1995): Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan, 76* (8), 597-604.

DAVIES, P. y DUNNILL, R. (2008): «Learning Study» as a model of collaborative practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching, 34* (1), 3-16.

DE VICENTE, P. S. (1996): Formación y evaluación basada en el centro. En A. VILLA (coord.) y otros, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero, 289-322.

DE VICENTE, P. S. (1998a): Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes. En M. LORENZO y otros (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 111–131.

DE VICENTE, P. S. (1998b): Vivir en comunión: desde la práctica como aplicación a la práctica como producción de conocimiento. En A. RODRÍGUEZ y otros (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 251-262.

DE VICENTE, P. S. (2000a): Variaciones sobre un vínculo inquebrantable: el papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo profesional del docente. En J. CABERO y otros (Coords.), *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos, 127-158.

DE VICENTE, P. S. (2000b): Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. LORENZO y otros (Eds.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 919-948.

DE VICENTE, P. S. (2001): La dirección como ejercicio de liderazgo. En P. S. DE VICENTE (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 21-46.

FREIRE, P. (1979): *Pedagogía del oprimido. 21.ª edición*. Madrid: Siglo XXI.

GLICKMAN, C. D. (2002): *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

GAL, N. (2006): The role of practicum supervisors in behaviour management education. *Teaching and Teacher Education, 22*, 377-393.

GARCÍA, J. V. y PÉREZ, M. C. (2008): Espacio europeo de educación superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 1-12.

GRANGEAT, M. y GRAY, P. (2008): Teaching as a collective work: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching, 34* (3), 177-189.

GOSSER, M. M. y LOMBARD, B. J. J. (2008): The relationship between culture and the development of thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1364-1375.

HAGER, P. y BECKETT, D. (1995): Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence. *Educational Philosophy and Theory, 27* (1), 1-24. Citado por H. Huntly, *op. cit.*

HAMZAH, M. S. G.; MOHAMAD, H, y GHORBANI, M. R. (2008): Excellent Teachers' Thinking Model: Implications for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 33* (4), 11-27.

HERBERT, E. y WORTHY, T. (2001): Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education, 17*, 897-911.

HOOGVELD, A. V. M.; PAAS, F. y JOCHEMS, W. M. G. (2005): Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education, 21*, 287-297.

HSU, S. (2004): Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. *Teaching and Teacher Education, 20*, 681-692.

HUNTLY, H. (2008): Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher, 35* (1), 125-145.

JONES, M. y STRAKER, K. (2006): What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching, 32* (2), 165-184.

JONES, M. G. y VESILIND, E. M. (1996): Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal, 33* (1), 91-117.

JOHNSON, S. M. y KARDOS, S. M. (2002): Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership, 59* (6), 12-16.

KLIEGER, A. y OSTER-LEVINZ, A. (2008): In search of the essence of a good school: School characteristics leading to successful PDS collaboration. *Australian Journal of Teacher Education, 33* (4), 40-54.

KORTHAGEN, F. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.

KREČIČ, M. J. y GRMEK, M. I. (2008): Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*, 59-68.

L'ANSON, J.; RODRIGUES, S. y WUILSON, G. (2003): Mirrors, Reflection and Refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education, 26* (2), 189-199.

LAYER, G. (2004): Widening Participation and Employability. York: Learning and Teaching Support Network.

LEE, H-J. (2005): Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education, 21*, 699-715.

LUCAS, C. A. (1999): Developing competent practitioners. *Educational Leadership, 56* (8), 45-48.

MEDINA, A. (2001): Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En F. SEPÚLVEDA y N. RAJADELL (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 426-461.

NOVAK, J. D. y CAÑAS, A. J. (2006. Rev. 2008): *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC Cmap Tools.

PARKER-KATZ, M. y BAY, M. (2008): Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education, 24* (5), 1259-1269.

PENLINGTON, C. (2008): Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1304-1316.

POSTHOLM, M. B. (2008): Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1717-1728.

RUSSELL, T. y MUNBY, H. (1993): *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: The Flamer Press.

SAHAKIAN, P. y STOCKTON, J. (1996): Openning doors: Teacher–guided observations. *Educational Leadership, 53* (6), 50-53.

SCHUCK, S.; AUBUSSON, P. y BUCHANAN, J. (2008): Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education, 31* (2), 215-227.

SHOWERS, B. y JOYCE, B. (1996): The evolution of peer coaching. *Educational Leadership, 53* (6), 12-16.

SHULMAN, J. H. (2004): From inspired vision to impossible dream: The dangers of imbalances mentoring. *Journal of Teacher Education, 55* (5), 393-406.

SHULMAN, L. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.

SHULMAN, L. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57* (1), 1-22.

SIM, C. (2006): Preparing for professional experiences-incorporating pre-service teachers as «communities of practice'. *Teaching and Teacher Education, 22*, 77-83.

SEMEIJN, J. *et al.* (2005): *Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

SOARES, A.; LOCK, R. y FOSTER, J. (2008): Induction: the experiences of newly qualified science teachers. *Journal of Education for Teaching, 34* (3), 191-206.

STRONG, M. y BARON, W. (2004): An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education, 20*, 47-57.

SUMSION, J. y PATTERSON, C. (2004): The emergence of community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education, 20*, 621-635.

SUTHERLAND, L. M.; SCANLON, L. A. y SPERRING, A. (2005): New directions in preparing professionals: examining issues in engaging studies in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education, 21*, 79-92.

TEM DAM, G. T. M. y BLOM, S. (2006): Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education, 22*, 647-660.

THORNBURG, D. (2002): *The new basics: Education and the future of work in the telematic age*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

TYLER, K. M.; BOYKIN, A. W. y WALTON, T. R. (2006): Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behaviour and achievement. *Teaching and Teacher Education, 22*, 998-1005.

VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54* (2), 143-178.

VESCIO, V.; ROSS, D. y ADAMS, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80-91.

VILLAR, L. M. (dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

VILLAR, L. K. (Coord.): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Prentice-Hall.

VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. M. (2006): *Competencias para la formación de evaluadores*. Archidona (Málaga): Aljibe.

WALKINGTON, J. (2005): Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33* (1), 53-64.

WEINSTEIN, C. S.; TOMLINSON-CLARKE, S. y CURRAN, M. (2004): Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education, 55* (1), 25-38.

WHEATLEY, K. F. (2005): The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education, 21* (7), 747-766.

WILLIAMS, A.; TANNER, D. y JESSOP, T. (2007): The creation of virtual communities in a primary initial teachers training programme. *Journal of Education for Teaching, 33* (1), 71-82.

WRAY, S. (2007): Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1139-1152.

XU, J. (2003): Promoting school-centered professional development through teaching portfolios. *Journal of Teacher Education, 54* (4), 347-361.

ZWART, R. C.; WUBBELS, Th.; BOLHUIS, S. y BERGEN, Th. C. M. (2008): Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activities sequences. *Teaching and Teacher Education, 24*, 982-1002.